

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Progettazione di unità di apprendimento per competenze

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/156440> since

Publisher:

DIDScuola – Ufficio scolastico Provinciale Torino

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)



*Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte
Direzione Generale*



*Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte
Ufficio VIII Ambito territoriale per la provincia di Torino*

Progettare la didattica e accertare le competenze nella Secondaria di I grado

*Obbligo di istruzione e continuità
fra Secondarie di I e II grado*

**A cura di
Giovanni Roberi**

**Edizione
elettronica**

DIDscuola

Quest'opera è rilasciata sotto licenza Creative commons 3.0 Italia.



Chiunque può riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre, rappresentare, eseguire, recitare e modificare quest'opera a condizione di:

- attribuirne la paternità all'Ufficio scolastico di Torino;
- utilizzarla per fini non commerciali;
- condividere l'opera con le stesse modalità qualora la si alteri o la si trasformi per crearne un'altra.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/it/>

aprile 2012
DIDscuola
interistituzion@aim.com

INDICE

Premessa	4
Introduzione	5
Capitolo 1	
L'ESPERIENZA SVOLTA	7
1.1 Le esigenze formative	7
1.2 Finalità e attività del gruppo di lavoro provinciale	9
1.3 Sensibilizzazione dei dirigenti scolastici	10
1.4 Formazione di base dei docenti referenti delle scuole	12
1.5 Questionario sulla certificazione delle competenze	14
1.6 I seminari di approfondimento	16
Capitolo 2	
COMPNDERE E GOVERNARE IL CAMBIAMENTO	17
2.1 Il senso del cambiamento	17
2.2 La specificità della Secondaria di I grado	18
2.3 Valutazione e giudizio di competenza	20
2.4 Titoli di studio e certificazioni degli apprendimenti	25
2.5 Valenza formativa e orientativa della certificazione	35
2.6 Consiglio e didattica orientativi	38
2.7 Aspetti organizzativi	40
Capitolo 3	
STRUMENTI DI LAVORO	43
3.1 Competenze chiave di cittadinanza e discipline	43
3.2 Aree disciplinari e competenze	46
3.3 Progettazione di unità di apprendimento per competenze	49
3.4 Progettazione di prove di competenza	52
Capitolo 4	
PROPOSTE DI LAVORO DELLE AREE DISCIPLINARI	57
4.1 Premessa	57
4.2 Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva	63
4.3 Area disciplinare storico-geografica	69
4.4 Area disciplinare matematico-scientifico-tecnologica	74
Bibliografia e sitografia	77
Risorse web	77
APPENDICE	78
Appendice 1. Docenti-formatori coinvolti negli aa.ss. 2010/11 e 2011/12	78
Appendice 2. Docenti delle scuole secondarie di I grado che hanno preso parte alla formazione di base nel 2010/11	79
Appendice 3. Espressioni chiave tratte dal quadro europeo di riferimento	85
Appendice 4. Modello di certificazione delle competenze per il decimo anno di scolarità	86
Appendice 5. Analisi del questionario sulla certificazione delle competenze	89

Presentazione

Il presente lavoro si presenta come un'estensione della pubblicazione dello scorso anno scolastico. Se nel 2011 ci eravamo concentrati sul biennio delle Superiori, quest'anno il *focus* è rappresentato dalle scuole Secondarie di I grado e in particolare dalla continuità verticale fra i due gradi.

L'esperienza realizzata nell'ultimo biennio in provincia di Torino ha fatto constatare una situazione generalmente positiva rappresentata da scuole dinamiche, reti territoriali (anche con il coinvolgimento di enti locali e soggetti esterni) e insegnanti che sono interessati al miglioramento della didattica e che nutrono aspettative nei confronti dell'azione di proposta e di accompagnamento dell'amministrazione scolastica sulle tematiche didattiche.

Quanto alla continuità educativa e didattica, si tratta di un elemento molte volte indicato come auspicabile o come un "dover essere" ma che in passato ha incontrato difficoltà di realizzazione, principalmente a causa delle discontinuità fra i curricoli delle Secondarie e soprattutto per le differenti finalità dei due gradi di scuola. Con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione e con l'adozione di un quadro di riferimento comune ai primi dieci anni di scolarità, la continuità non solo diventa maggiormente fattibile ma risulta anche doverosa per i tre segmenti formativi dell'istruzione. Occorre che queste scuole si raccordino e rendano coerenti i loro curricoli finalizzandoli al raggiungimento degli *outcome* costituiti dalle competenze di base che devono rappresentare il patrimonio minimo comune a tutti i cittadini sedicenni italiani.

Il libro si sviluppa intorno ad una tematica di grande attualità rappresentata dalle competenze come elemento chiave del rinnovamento della didattica e della valutazione, tematica che investe ormai trasversalmente tutto il sistema scolastico, a partire dalle indicazioni dell'Unione europea.

Dato che la pubblicazione, pur prendendo spunto da un'azione di sistema realizzata in provincia di Torino, tratta tematiche di interesse generale, sono certo che potrà dare un contributo ai processi di innovazione delle scuole anche al di fuori del territorio specifico.

Il Direttore generale regionale
Francesco de Sanctis

Introduzione

Il titolo della pubblicazione sintetizza l'obiettivo che ci si prefigge con la presente pubblicazione: aiutare le scuole a praticare il concetto ancora un po' oscuro e al tempo stesso un po' temuto delle competenze. Oscuro perché non ancora approfondito adeguatamente e temuto perché fin dai primi indizi è apparso chiaro che comporta ricadute significative nella pratica didattica e implica la necessità di rivedere criticamente quanto già fatto e di introdurre elementi di innovazione. Ripensare e rivedere sono operazioni connaturate alla didattica perché l'insegnamento richiede sempre un adattamento al soggetto, tuttavia in questo caso siamo di fronte ad un vero e proprio cambio di paradigma: dall'insegnamento all'apprendimento. L'attenzione si sposta cioè sulla persona e su ciò che apprende.


Lo sviluppo della tematica è circoscritta all'obbligo di istruzione e in particolare allo snodo costituito dai due gradi delle Secondarie, con un'accentuazione sulla Secondaria di I grado. Si tratta di una scelta del "Gruppo di lavoro a supporto dell'obbligo di istruzione" che approfondisce la tematica dal 2008 e che ha progettato e coordinato le iniziative degli ultimi tre anni. Le azioni promosse non sono state calate dall'alto ma sono nate dalla lettura dei bisogni del territorio e sono state organizzate con le risorse del territorio.

Anche questo libro è frutto del lavoro appassionato del Gruppo di lavoro e in particolare di Paola Bonaudo, Marzia Niccoli, Laura Vercelli e Giovanni Roberi. Le esemplificazioni didattiche sono state realizzate dai docenti-formatori che l'Ufficio utilizza per la formazione. I contributi sono stati rivisti dal prof. Roberto Trinchero dell'Università di Torino, in qualità di supervisore scientifico e alcuni dirigenti scolastici si sono prestati ad una rilettura critica del secondo capitolo. A tutti esprimo il mio riconoscimento sincero per l'impegno disinteressato.

Nel corso dell'attività di formazione 2010/11 e tramite il questionario sulla certificazione di competenze, le scuole Secondarie di I grado hanno espresso l'auspicio di essere accompagnate nell'implementare la didattica e la valutazione delle competenze. I seminari di approfondimento del 2011/12 e la presente pubblicazione costituiscono due risposte a questa richiesta.

Il libro approfondisce le motivazioni che stanno alla base del cambiamento e il tema delle certificazioni nel nostro sistema educativo con una serie di argomentazioni che non è stato possibile sviluppare durante la formazione e propone strumenti di lavoro in parte inediti. Le unità di apprendimento e le prove di competenza proposte dovrebbero consentire alle scuole di disporre di esemplificazioni in grado di indirizzarle nella messa a punto delle attività didattiche e nell'accertamento delle competenze.

La sezione dedicata alla descrizione delle iniziative provinciali, lungi dall'avere un intento celebrativo, mira a documentare l'attività affinché altre realtà possano confrontarsi con la nostra esperienza. Si restituiscono così - in un circolo virtuoso - gli *input* positivi che in fase di avvio dell'iniziativa sono venuti dalla conoscenza - tramite Internet - di azioni similari promosse in altri contesti, nella consapevolezza che la circolazione delle esperienze e la loro documentazione può migliorare il sistema educativo italiano a partire dal livello più vicino



all'utenza. Ci farà piacere se altri Uffici scolastici accetteranno di confrontarsi con noi sulle modalità organizzative, sui risultati ottenuti, sui materiali realizzati e sui nodi ancora da sciogliere.

Il dirigente UST
Paola d'Alessandro

L'ESPERIENZA SVOLTA

1.1 Le esigenze formative

L'attività svolta a favore delle scuole secondarie di I grado nell'a.s. 2010/11 si ricollega all'iniziativa del precedente anno scolastico a beneficio delle secondarie Superiori, documentata nella pubblicazione *Programmare la didattica e certificare le competenze*, dell'aprile 2011¹.

Dopo aver rivolto la propria attenzione nell'a.s. 2009/10 principalmente alle scuole Superiori, nel 2010/11 il Gruppo di lavoro provinciale ha infatti deciso di concentrarsi sulle secondarie di I grado.

La progettazione è stata formulata tenendo conto di esigenze in parte differenti, provenienti dalle Secondarie di I grado.

Quanto agli aspetti normativi e di ordinamento, fra i punti di discontinuità con l'esperienza dell'anno precedente vi erano indubbiamente i differenti riferimenti normativi e soprattutto la mancanza di un *framework* sintetico di risultati di apprendimento e di un modello nazionale per la certificazione, comparabili con quelli che caratterizzano la conclusione dell'obbligo di istruzione.

Tuttavia, fra gli elementi di continuità con il biennio delle Superiori sono da annoverare i curricula di studio, rappresentati da materie in parte comuni (italiano, storia, geografia, lingue straniere, matematica, scienze, scienze motorie) e soprattutto l'obbligo di istruzione che accomuna i primi dieci anni di scolarità e che prevede che i risultati di apprendimento in uscita dall'obbligo (le competenze degli assi culturali e chiave di cittadinanza) siano l'*outcome* del percorso decennale dell'obbligo. Altro elemento di continuità è rappresentato da Cittadinanza e costituzione, insegnamento inserito nell'area disciplinare storico-geografica e che percorre verticalmente gli ordini e i gradi di scuola a partire dalla scuola dell'Infanzia fino alla Secondaria di II grado.

Un elemento di difficoltà nel raccordo fra le Secondarie è rappresentato dalla differente articolazione delle discipline. Nella Secondaria di I grado le discipline sono ricomprese in tre grandi aree disciplinari (linguistico-artistico-espressiva, storico-sociale e matematico-scientifico-tecnologica) mentre nel biennio delle Secondarie di II grado le discipline fanno riferimento ai quattro assi culturali (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale) senza peraltro identificarsi in modo univoco in essi ma anzi potendo spesso fare riferimento a più di un asse culturale.

Dal lato delle scuole, le differenze con l'esperienza dell'anno precedente erano rappresentate generalmente da una maggiore intraprendenza delle Secondarie di I grado e in particolare degli Istituti Comprensivi sul versante della sensibilizzazione e dell'aggiornamento dei docenti sulle

1. La versione elettronica del libro è scaricabile dal sito dell'Ufficio scolastico di Torino, all'URL <http://www.usrpiemonte.it/usptorino/PROGETTuspto/default.aspx>

tematiche della didattica per competenze e laboratoriale. Solitamente si trattava di iniziative realizzate a livello di singola istituzione scolastica o di reti locali, principalmente a partire dall'implementazione delle indicazioni nazionali del I ciclo nell'a.s. 2007/08. In tale occasione la Direzione generale dell'USR per il Piemonte aveva infatti promosso la costituzione di reti di scuole. L'azione delle reti non era stata però uniforme e spesso le iniziative si erano presto esaurite sia a causa del mancato rifinanziamento, sia per mancanza di continuità propulsiva e di un disegno progettuale organico, che guardasse oltre la conoscenza delle nuove indicazioni nazionali e che si spingesse alla modifica delle prassi didattiche o alla condivisione di un modello di certificazione. Accanto a questa situazione prevalente, vi erano però reti che autofinanziandosi e basandosi sulle risorse ministeriali relative alla formazione erano riuscite a innescare processi virtuosi e a anche ad estendere le iniziative di aggiornamento e lavoro alla maggior parte delle scuole che insistono nel medesimo contesto territoriale.

A fronte di questo quadro, il Gruppo di lavoro decideva di intervenire con un'azione di sistema destinata alle 173 Secondarie di I grado statali e paritarie provinciali², soprattutto allo scopo di stimolare le istituzioni scolastiche che avevano interrotto le attività a riprendere il rinnovamento didattico e a sostenere le scuole incerte e cercando di addivenire ad una maggiore omogeneità di azione a livello provinciale. In particolare, si trattava di evidenziare i nessi fra le indicazioni nazionali del I ciclo, gli assi culturali e le competenze chiave di cittadinanza, di condividere le linee di tendenza nel rinnovamento degli ordinamenti all'interno del quadro europeo di riferimento³ nella convinzione che le innovazioni relative all'innalzamento dell'obbligo di istruzione fossero passate in gran parte inosservate nelle scuole Secondarie di I grado, dato che formalmente non ne erano destinatarie. Si trattava poi di offrire momenti di riflessione sulle pratiche didattiche, oltre che i necessari spazi in cui sperimentare modalità più efficaci di insegnamento-apprendimento e di lavoro condiviso, per superare la discontinuità ordinamentale, la frammentarietà disciplinare e l'abitudine al lavoro individuale da parte degli insegnanti e per scambiare le esperienze, anche tra scuole non contigue, oltre che fra scuole statali e paritarie.

Gli obiettivi assumono un significato particolare alla luce della significativa percentuale di "sei" in uscita dalla Secondaria di I grado e dei risultati dei 15enni alle rilevazioni Ocse-Pisa.

Valutate le resistenze di ordine culturale presumibilmente riscontrabili, le difficoltà nell'acquisire un'adeguata familiarità con i nuovi concetti e nel trasferire le indicazioni normative nella pratica quotidiana, il Gruppo di lavoro ha ritenuto che un'attività di formazione di tipo seminariale-laboratoriale potesse offrire una risposta adeguata ed efficace ai problemi.

L'impianto organizzativo ricalca quello utilizzato nel precedente anno scolastico, con alcune innovazioni che tengono conto dell'esperienza maturata.

In considerazione del significativo numero di scuole coinvolgibili, dell'estensione territoriale della provincia⁴, del numero dei potenziali docenti interessati e della conseguente impossibili-

2. il sub-sistema provinciale di istruzione di riferimento è rappresentato da 55 scuole Secondarie di I grado statali, 34 scuole Secondarie di I grado paritarie e 84 Istituti comprensivi statali

3. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE) e Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente 2008/C 111/01.

4. Una delle province più estese d'Italia, con i suoi 6.829 km².

tà di organizzare un'iniziativa centralizzata e capillare di formazione, si è optato per un'attività formativa a due livelli. Per ciascuna scuola aderente all'iniziativa si sono formati 4 docenti referenti e in seguito si è demandato a questo nucleo il compito della sensibilizzazione degli altri docenti interni. La formazione dei referenti si è svolta in tre sedi dislocate sul territorio, in modo da limitare i disagi legati allo spostamento.

Il modello organizzativo è stato proposto ai Dirigenti scolastici nel corso della riunione del 23 novembre 2010 e in quella sede è stato sancito l'impegno dell'Ufficio scolastico a farsi carico della formazione dei referenti di Istituto grazie all'utilizzo dei docenti-formatori dell'Ufficio e delle scuole ad occuparsi della sensibilizzazione interna.

1.2 Finalità e attività del gruppo di lavoro provinciale

In continuità con l'attività realizzata nell'a.s. 2009/10, l'analisi dei bisogni, la progettazione e la regia dell'iniziativa è stata affidata al "Gruppo di lavoro provinciale a supporto dell'obbligo di istruzione, della continuità e della didattica per competenze" (GLOI), costituito nel 2008.

Il Gruppo è costituito da dirigenti scolastici in rappresentanza dei diversi indirizzi di studi Superiori presenti nelle scuole provinciali e delle Secondarie di primo grado che operano nell'area metropolitana o nei diversi territori sub-provinciali.

A monte e in parallelo rispetto alla progettazione delle attività, il Gruppo di lavoro ha svolto un lavoro di ricognizione e di approfondimento dei riferimenti europei e delle norme italiane e di lettura comparata delle stesse fra primo ciclo, obbligo di istruzione e secondaria di II grado. Il Gruppo ha anche approfondito la conoscenza delle certificazioni elaborate da singole scuole o da reti di scuole italiane al termine del primo ciclo, in modo da poterne proporre una selezione all'interno dell'attività di formazione.

L'attuale composizione del Gruppo di lavoro è la seguente:

in rappresentanza delle Scuole secondarie superiori statali e paritarie, in rappresentanza delle diverse articolazioni ordinamentali e delle integrazioni con la formazione professionale	<ul style="list-style-type: none"> - DS Sergio Blazina - IIS "Giolitti" Torino - DS Anna Boggio - LC "Gioberti" Torino - DS Paola Bonaudo Liceo paritario "Fossati" Rivoli TO - DS Rosella Bonzano - IIS "Vittorini" Grugliasco TO - DS Mauro D'Amico - IIS "Martinetti" Caluso TO - DS Carmine Percuoco - IIS "Primo Levi" Torino - DS Paola Ravetti - in quiescenza dall'a.s. 2011/12
in rappresentanza delle Scuole secondarie di I grado e per la continuità verticale	<ul style="list-style-type: none"> - DS Giulia Niccoli - SSI "Gozzano" Caluso TO - DS Laura Vercelli - in quiescenza dall'a.s. 2011/12
per il supporto alle istituzioni scolastiche sulle tematiche specifiche	<ul style="list-style-type: none"> - prof. Giovanni Roberi

Tabella 1 Composizione del GLOI da settembre 2010

Attualmente, il GLOI promuove attività a supporto delle scuole provinciali sull'obbligo di istruzione, la progettazione per competenze e l'apprezzamento delle competenze nelle scuole Secondarie.

L'attività del Gruppo di lavoro è periodica e continua: dal momento della costituzione fino a luglio 2010 sono state realizzate 25 riunioni plenarie e 24 sono state le riunioni dei sotto-gruppi di lavoro.

Il Gruppo di lavoro si è posto come snodo fra l'Ufficio scolastico (in qualità di committente, di finanziatore e di soggetto che si fa carico delle comunicazioni ufficiali), le scuole (nella doppia veste di destinatarie dell'azione formativa e di realizzatrici della ricaduta interna), il coordinatore (con compiti di approfondimento delle tematiche, di attuazione del piano di attività e di supervisione), i consulenti (per il supporto scientifico) e i formatori⁵ che hanno reso possibile lo svolgimento delle attività.

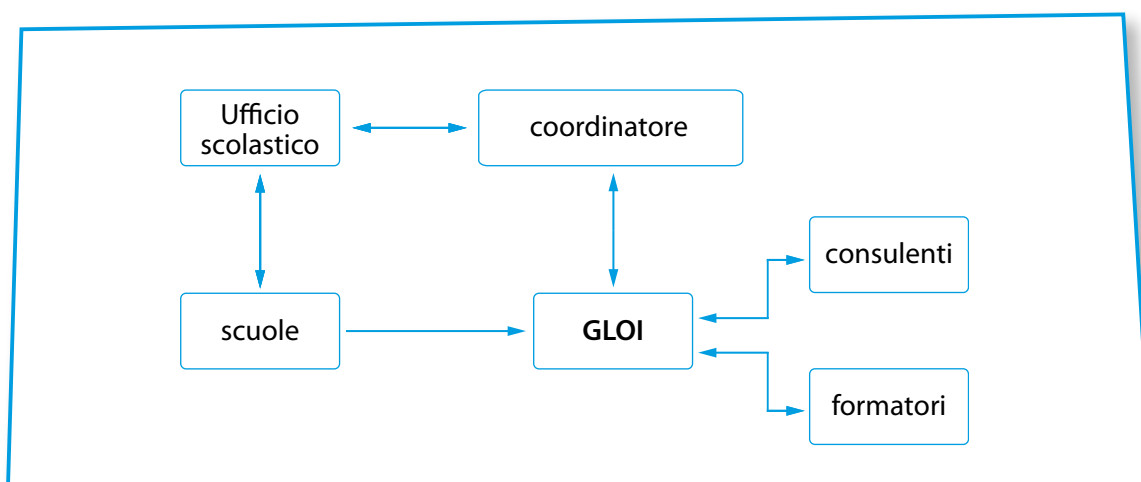


Figura 2 Relazioni fra i diversi soggetti che hanno concorso all'organizzazione

1.3 Sensibilizzazione dei Dirigenti scolastici

Anche sulla base dell'esperienza dell'anno precedente, il GLOI ha ritenuto fondamentale condividere con i Dirigenti scolastici delle Secondarie di I grado il quadro di riferimento rappresentato dalle raccomandazioni europee e dai risultati di apprendimento richiesti in esito al percorso decennale dell'obbligo di istruzione con la relativa certificazione delle competenze e illustrare il percorso di formazione per i docenti referenti di istituto.

Dato che non si era in grado di avviare una formazione capillare sul territorio per l'estensione della rete scolastica, si è ricorsi al modello organizzativo a cascata. L'Ufficio scolastico si è fatto carico della formazione di 4 docenti per ogni istituzione scolastica (in rappresentanza dei 4 assi culturali) e ai Dirigenti scolastici e ai quattro docenti formati è stato chiesto di occuparsi della sensibilizzazione e della disseminazione dei materiali e di avviare i gruppi di lavoro interni.

5. per l'elenco dei formatori si rimanda allegato n. 1

In particolare, ci è parso importante condividere con i Dirigenti scolastici la necessità della ricaduta interna, dato che il mancato svolgimento di questa fase avrebbe reso sostanzialmente inefficace l'azione di sistema che aveva come obiettivo il massimo coinvolgimento delle scuole e dei docenti.

La giornata di sensibilizzazione si è tenuta il 23 novembre 2010 ed è stata curata dal Gruppo di lavoro e dal prof. Roberto Trincheri⁶ che aveva già seguito l'iniziativa dello scorso anno e che aveva collaborato alla formazione dei formatori.

- **Presentazione**
 - *Paolo Iennaco*
- **Nodi critici nella Secondaria di I grado**
 - *Marzia Niccoli*
- **Quadro di riferimento per le competenze di cittadinanza e la certificazione**
 - *Giovanni Roberi*
- **Valutazione degli alunni e certificazione**
 - *Laura Vercelli*
- **Una proposta di formazione per le Secondarie di I grado**
 - *Sergio Blazina*
- **La competenza come critico formativo**
 - *Roberto Trincheri*

Figura 3 Programma della giornata di studio per Dirigenti scolastici delle SSI.



Figura 4 Impianto dell'azione di sistema 2010/11.

Il giudizio dei Dirigenti sull'attività proposta, rilevato anche tramite questionari di gradimento, è stato positivo e ciò ci ha permesso di proseguire nel percorso di lavoro.

⁶. Dipartimento di scienze dell'educazione e della formazione Università degli studi statale di Torino.

1.4 Formazione di base dei docenti referenti delle scuole

A seguito dell'incontro con i Dirigenti scolastici, sono state raccolte le iscrizioni delle scuole interessate alla formazione sulle competenze e l'obbligo di istruzione. L'obiettivo era quello di formare 4 docenti di ogni istituzione scolastica, uno per ciascun asse culturale.

Alla sollecitazione hanno risposto 87 scuole, pari a più di metà delle scuole pubbliche (statali e paritarie) provinciali. I grafici evidenziano alcune informazioni aggiuntive.

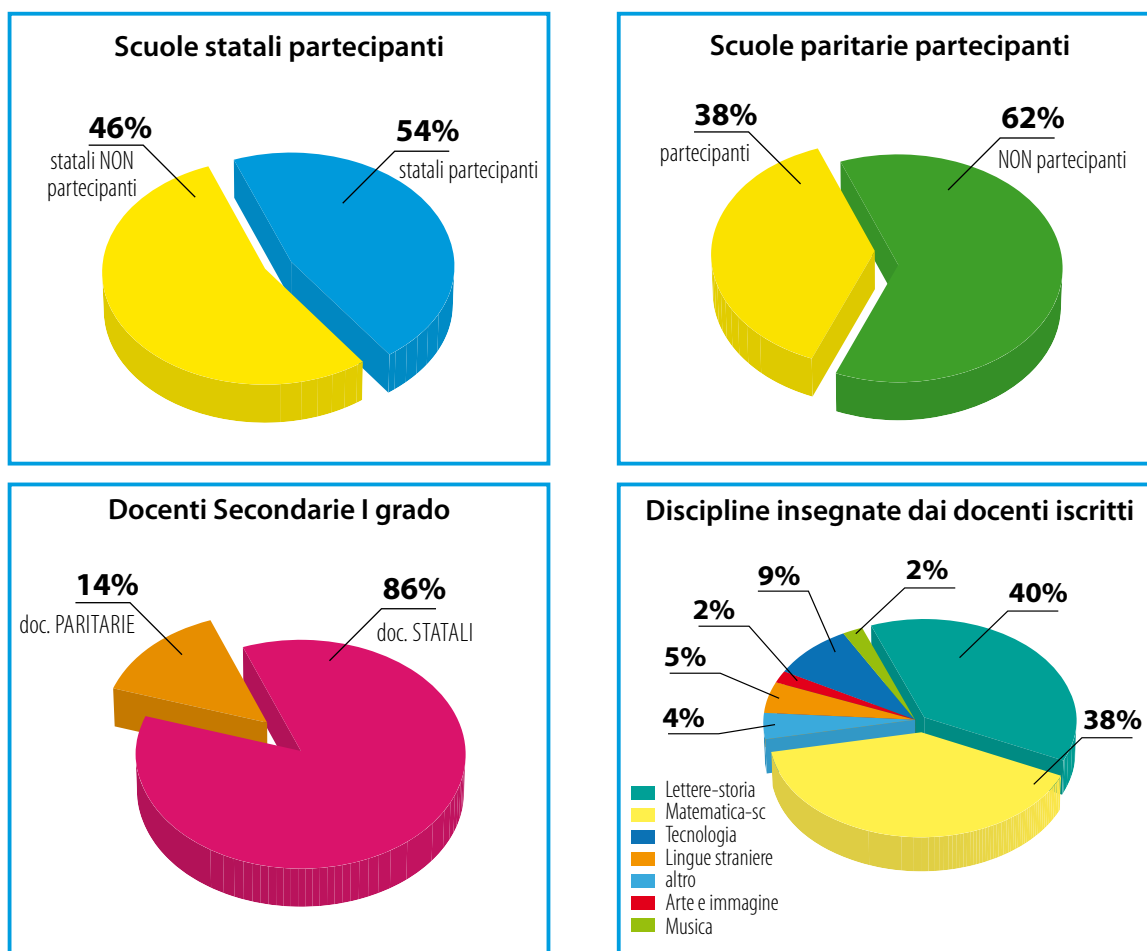


Figura 5 Articolazione delle iscrizioni dei docenti delle scuole Secondarie di I grado 2010/11

Le oltre 300 iscrizioni pervenute⁷ hanno visto una lieve prevalenza degli insegnanti dell'asse culturale dei linguaggi. L'asse meno rappresentato è stato quello scientifico-tecnologico. La stragrande maggioranza degli insegnanti partecipanti insegnava italiano-storia-geografia e matematica-scienze. Del tutto sporadiche le presenze degli insegnanti di Scienze motorie e sportive, Musica e Arte e immagine. In molti casi si è trattato di docenti con incarichi di referenti e di funzioni strumentali.

7. per l'elenco dei docenti che hanno preso parte alla formazione di base 2010/11 si rimanda allegato n. 2

Dato che l'attività di formazione faceva parte di un'attività di sistema, agli insegnanti è stato chiesto di impegnarsi a:

1. rappresentare l'asse culturale di riferimento (non solo la propria disciplina)
2. frequentare interamente la formazione
3. partecipare alle attività laboratoriali
4. effettuare la ricaduta all'interno della propria scuola (fase 3).

L'attività formativa è stata realizzata abbinando gli assi culturali. L'asse dei linguaggi è stato abbinato con l'asse storico-sociale e l'asse matematico con quello scientifico-tecnologico. Ciò per tener conto del fatto che i docenti di italiano insegnano anche storia e geografia e che quelli di matematica insegnano anche scienze. L'attività formativa si è svolta in modo dislocato sul territorio. Per ogni abbinamento di asse culturale sono state svolte 3 edizioni e ciascun corso è stato ubicato in una località differente, in base alla provenienza delle iscrizioni.

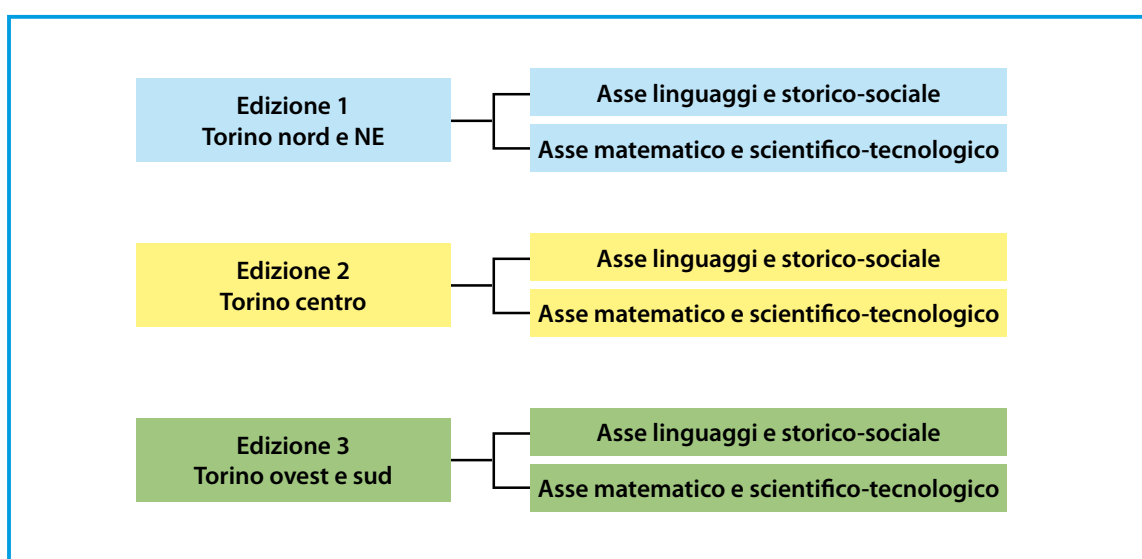


Figura 6 Articolazione dei seminari per la formazione di base per docenti delle Secondarie di I grado

Ogni gruppo di formazione - costituito da 40-60 partecipanti - è stato assegnato ad una coppia di formatori degli assi culturali corrispondenti.

I seminari di formazione hanno avuto una durata complessiva di 16 ore in presenza e sono stati articolati nel modo seguente:

- primo incontro al mattino, unico per ciascun ambito territoriale. La presentazione dell'attività è stata realizzata dal GLOI (patto formativo, inquadramento, specificità dell'utenza delle Secondarie di I grado) e dai formatori (raccolta delle aspettative, condivisione delle esperienze dei partecipanti e articolazione della formazione). Gli incontri dislocati si sono tenuti presso le seguenti scuole: SSI Marconi-Antonelli di Torino, SSI di San Benigno Canavese e IC Gobetti di Beinasco;
- i successivi incontri, articolati nelle varie sedi per abbinamenti di asse, si sono svolti il pomeriggio e sono stati curati dai formatori. Gli incontri sono stati distanziati fra

loro in modo da consentire lo svolgimento di attività personali o di gruppo e realizzati in giorni diversi, per limitare l'impatto sulle eventuali lezioni pomeridiane, fra febbraio e aprile 2011. Le istituzioni scolastiche che hanno ospitato il seminario sono state: l'IC di via Bardonecchia a Torino (zona metropolitana), la SSI Alighieri di Volpiano (zona nord e nord-est della provincia) e la SSI di Orbassano (zona ovest e sud della provincia). Gli incontri pomeridiani si sono articolati in un primo momento di plenaria e in una successiva fase di lavoro in sotto-gruppo per la realizzazione delle esercitazioni.

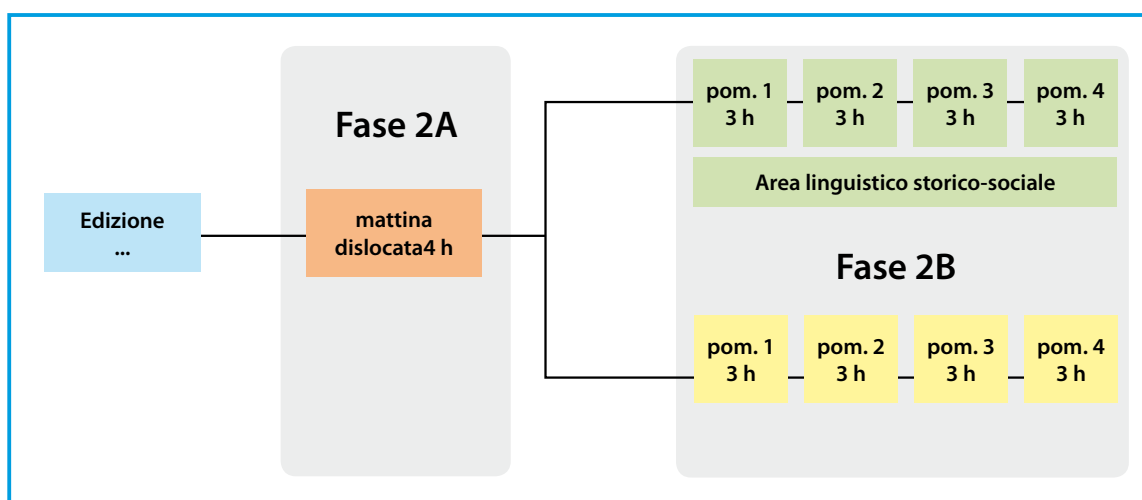


Figura 7 Impianto dei seminari per la formazione di base per docenti delle Secondarie di I grado

I contenuti della fase 2B della formazione si possono schematizzare nel modo seguente:

- continuità e progettazione per competenze
- valutazione delle competenze.

Come documentazione digitale, ai corsisti è stata consegnata una raccolta normativa e una selezione di materiale didattico e di modelli di certificazione elaborati da scuole Secondarie di I grado italiane, unitamente a video sulle competenze. Sono stati poi forniti i *format* di lavoro.

Complessivamente i corsisti hanno frequentato con assiduità il seminario e hanno apprezzato la proposta di formazione e le attività di sotto-gruppo (confronto e messa a punto di materiali), tuttavia da parte di un significativo numero di docenti è stato mostrato un certo disappunto per la mancata convergenza verso un modello di certificazione delle competenze uniforme.

A partire da aprile 2011, a seguito della conclusione della formazione del nucleo dei referenti di scuola, si è aperta la fase tre, ovvero la ricaduta interna alle istituzioni scolastiche. Fase che le scuole hanno realizzato in autonomia.

1.5 Questionario sulla certificazione delle competenze

A seguito della formazione di base dell'anno precedente, all'inizio dell'anno scolastico 2011/12 gli Istituti comprensivi e le Scuole secondarie di I grado statali e paritarie sono stati invitati a compilare un questionario finalizzato alla raccolta di informazioni sul modello di certificazione delle competenze adottato, sulle procedure organizzative utilizzate e sui bisogni formativi.

Ha risposto al questionario il 67% delle istituzioni scolastiche della provincia di Torino.

Premesso che in appendice (appendice 5) è riportata un'analisi dettagliata delle risposte, sono emerse innanzitutto le difficoltà di interpretazione della normativa da parte delle scuole nel predisporre il proprio modello di certificazione. La "certificazione analitica dei diversi traguardi di competenza raggiunti, accompagnata da valutazione in decimi"⁸ si riduce frequentemente a un mero elenco di voti e discipline, in una totale sovrapposizione fra il rendimento scolastico e il giudizio di competenza. Non appare molto dissimile la situazione quando ai voti si sostituiscono gli aggettivi, di norma: "base" per il 6, "intermedia" per il 7 o l'8, "eccellente/avanzata" per il 9 o il 10. Spesso i livelli, prevalentemente 3 o 4, sono descritti in modo generico e indifferenziato, senza riferimenti alle aree o alle discipline. Indicatori quali le competenze di cittadinanza dell'obbligo di istruzione (imparare ad imparare, progettare, comunicare...) e le competenze chiave europee sono adottati da un'esigua minoranza di scuole, quasi esclusivamente statali. Le scuole che hanno frequentato il corso sulle competenze evidenziano una maggiore attenzione alle competenze sull'obbligo d'istruzione e alla descrizione analitica dei livelli.

La stragrande maggioranza delle scuole utilizza indicatori e livelli di competenza identici per tutti gli alunni della scuola, compresi quelli in situazione di *handicap* grave o di recente immigrazione. Poche scuole dichiarano di aver adattato le certificazioni al percorso individualizzato dell'alunno, senza fornire indicazioni puntuali sulle variazioni.

I Collegi dei docenti sono stati coinvolti in modo elevato, ma non in tutte le situazioni, come sarebbe stato doveroso. Modesto, con l'eccezione delle scuole che hanno frequentato il corso, l'impegno di referenti, collaboratori e *staff*, ossia di quelle figure/gruppi di lavoro che avrebbero potuto preparare i lavori del Collegio e dei Consigli di classe.

Più di una scuola sembra aver sottovalutato il valore della certificazione: il 21% dichiara apertamente di non aver attuato alcun intervento atto a portare a conoscenza degli studenti e dei genitori finalità e struttura della certificazione delle competenze. Le scuole che si sono attivate hanno utilizzato modalità diverse. Nelle scuole statali la certificazione è stata illustrata agli studenti nel corso dell'anno scolastico e ai genitori attraverso colloqui individuali. La scuola paritaria ha utilizzato frequentemente assemblee plenarie dei genitori, il che ha ridotto la necessità di colloqui individuali.

A fronte dell'incertezza interpretativa delle norme e dell'ampia varietà dei modelli adottati, le istituzioni scolastiche, chiedono che siano messi a disposizione un modello e linee guida territoriali o nazionali. Evidenziano la necessità di un'accurata definizione del concetto di competenza e di puntualizzazioni sul raccordo fra la valutazione disciplinare e la certificazione delle competenze, anche attraverso momenti di formazione dei docenti. Le richieste più pressanti di formazione e di acquisizione di strumenti di programmazione e verifica delle competenze pervengono dalle istituzioni scolastiche che hanno frequentato il corso.

Una prima risposta ai bisogni formativi sopra evidenziati è stata fornita dall'Ufficio scolastico territoriale tramite i seminari di approfondimento sulla didattica per competenze, con l'obiet-

8. art. 3 comma 4 Legge 30 ottobre 2008, n. 169 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università

tivo di aiutare gli insegnanti a lavorare insieme su unità di apprendimento e prove di verifica focalizzate su competenze condivise. Una seconda risposta alle richieste del territorio dovrebbe venire dalla presente pubblicazione.

1.6 I seminari di approfondimento

Nel 2011/12 il Gruppo di lavoro ha inteso dare continuità all'attività avviata l'anno precedente (cioè la formazione di 4 referenti di istituto) e ampliare il numero dei docenti sensibilizzati all'interno della medesima istituzione scolastica.

Si è così messo a punto un catalogo di seminari di approfondimento destinati alle scuole secondarie di I e II grado che avevano aderito alla formazione di base e che avevano effettuato la ricaduta interna. Le adesioni erano aperte a tutti i docenti che insegnavano le discipline coinvolte nelle singole attività formative.

La proposta formativa si è concentrata sulla realizzazione di unità di apprendimento e di prove di verifica finalizzate all'accertamento delle competenze. I formatori hanno individuato alcune attività a partire dalle quali fosse possibile conseguire i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle indicazioni per il curricolo del I ciclo e una o più competenze chiave di cittadinanza.

Ogni seminario era incentrato su un asse culturale principale ma prevedeva interazioni con almeno un secondo asse e veniva realizzato congiuntamente da almeno due formatori di assi culturali differenti. Le interazioni proposte non avevano l'ambizione di esaurire tutte le implicazioni delle attività ma erano esemplificative e sono state selezionate in modo che fossero gestibili con le risorse di tempo, umane e finanziarie disponibili.

SEMINARI	ASSI CULTURALI			
	LINGUAGGI	MATEMATICO	SCIENT.-TECNOL.	STORICO-SOCIALE
ML1 Indovina chi viene a cena?	ML1			ML1
MM1 Passeggiata nella natura	MM1	MM1	MM1	
MS1 L'ambiente che ci circonda	MS1		MS1	MS1
MT1 Dalle civiltà antiche ai regimi e alle democrazie: imparare ad analizzare, confrontare e inferire utilizzando contenuti storici	MT1			MT1

Tabella 8 Proposte formative destinate alle Secondarie di I grado a.s. 2011/12. Si notino le interazioni fra assi culturali: l'asse evidenziato è l'asse proponente, gli altri assi collaborano all'attività. Le sigle identificano i seminari.

Nella prima parte del seminario è stata illustrata un'esemplificazione di unità di apprendimento, coerente con l'argomento, corredata di almeno una modalità di verifica atta a focalizzare le competenze sollecitate dall'unità di apprendimento. Successivamente sono state proposte ai corsisti alcune piste di lavoro coerenti con l'esemplificazione e l'argomento del seminario affinché - in sotto-gruppo - potessero realizzare almeno una unità di apprendimento e relativa prova di verifica contestualizzate, da attuare nella scuola di provenienza.

COMPRENDERE E GOVERNARE IL CAMBIAMENTO

2.1 Il senso del cambiamento

I docenti che vivono la scuola ogni giorno rischiano di lasciarsi trascinare dalle esigenze della quotidianità e di vivere l'immediato come unico riferimento del loro lavoro. È invece lo **sguardo all'ideale** che può permettere al docente, vero e proprio artigiano dell'educare e "professionista riflessivo"⁹, di affrontare le sfide che la "società liquida"¹⁰, presenta a chi ha il compito di educare, formare e istruire.

Nelle Indicazioni per il curriculum¹¹ il Ministro Fioroni lanciava sfide alte, recepite dal più vasto panorama europeo, ponendo i docenti di fronte ad una vera e propria sfida: "dare senso alla frammentazione del sapere". Li invitava poi a riflettere sul destinatario dell'operato formativo ("chi educiamo") e riferendosi all'educazione sottolineava l'urgenza di aiutare "ogni ragazzo" a riconoscere e "scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà".

Un compito impegnativo quello affidato alla scuola e ai suoi operatori, come componenti di una **comunità educante** che si interroga, identifica priorità, progetta strategie di intervento, si confronta, ma soprattutto apprende¹².

Ai colleghi dei docenti viene chiesto di leggere i bisogni formativi degli studenti, inserendoli nel più ampio e complesso quadro delle competenze che garantiscono l'esercizio attivo della cittadinanza. Si tratta di dotare gli studenti di oggi, cittadini e lavoratori di domani, di quelle conoscenze, abilità e competenze che permettano loro di continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita, di partecipare attivamente alla vita sociale e di dare un senso alle proprie esperienze di vita, in confronto continuo con gli altri.

Per procedere alla **messa a punto del curriculum di scuola**, "inteso come sintesi progettuale e operativa delle condizioni pedagogiche, organizzative e didattiche che consentono di realizzare un insegnamento efficace ed adeguato agli alunni, nel rispetto degli indirizzi curriculari di carattere nazionale"¹³ devono essere chiari:

- i traguardi di sviluppo delle competenze, che presuppongono la capacità di stimolarne e osservarne lo sviluppo in situazione, tramite compiti reali e situazioni aperte
- gli obiettivi di apprendimento che fanno riferimento ad una progettazione per aree disciplinari, in un'ottica di approccio pluriprospettico alla conoscenza,
- i nuclei fondanti delle discipline. I docenti sono chiamati a rileggere le loro discipline per

9. Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, 2006

10. Bauman Z. afferma che la società ha smarrito i valori del passato, le tradizioni degli antenati, i principi che guidavano le generazioni precedenti

11. direttiva MPI 3 agosto 2007 n. 68 Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

12. Wald P., Castelletti M. (Comoglio M.) *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, Las, Roma, 2010

13. Cerini G. (a cura di) *Dalle indicazioni al curriculum* I quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia Romagna Serie II Quaderno n. 11, aprile 2011, pag. 15

identificarne gli elementi essenziali¹⁴ sia per la comprensione epistemologica sia per il raccordo con le altre discipline, sia per permettere all'alunno di maturare le competenze previste in uscita. Ciò presuppone un lavoro personale del docente e di confronto all'interno del dipartimento disciplinare e fra le aree disciplinari.

Di fronte ad un tale **cambiamento di prospettiva didattica**, occorre ripensare alle modalità di valutazione e adeguare l'organizzazione e gli ambienti di apprendimento in modo che favoriscano il raggiungimento di questi traguardi. Quanto alle modalità, è indispensabile un maggior coinvolgimento degli studenti, al fine di renderli sempre più protagonisti del proprio percorso formativo, aiutarli ad assegnare un significato personale agli apprendimenti affinché acquisiscano una progressiva consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità e capacità.

Un processo di questo tipo prevede un cambiamento di prospettiva e di impostazione della didattica. L'attenzione si sposta **dall'insegnamento all'apprendimento, dagli obiettivi** (dell'insegnante) **ai risultati attesi** (dello studente).

Il rinnovamento della metodologia è urgente anche per contrastare la crescente disaffezione dei giovani nei confronti della scuola e dello studio. Occorre che "la vita scolastica acquisisca la valenza di esperienza culturale, tramite la quale i giovani possano ampliare la propria capacità di visione della realtà, provare il gusto della scoperta e della conquista personale del sapere ... la scuola non può limitarsi ad un trasferimento di nozioni, ma deve tramite l'incontro con la cultura, abilitare i giovani ad entrare positivamente nel mondo reale, ovvero fornendo loro punti di riferimento, rendendoli consapevoli delle loro potenzialità, cogliendo le possibilità di bene, giusto, bello che insistono nella realtà, insegnando loro a connettere il presente con il passato ed immaginare il futuro in modo ragionevole, agendo in esso da veri ricercatori e costruttori di senso"¹⁵.

Si possono leggere in quest'ottica le esperienze di apprendimento esperienziale, che utilizzano la didattica laboratoriale, che operano per progetti, tutte le forme di didattica che associano l'apprendimento degli alunni all'ambiente e al contesto di apprendimento, che ne valorizzano gli aspetti relazionali e soprattutto si basano sull'assunto che "il vero apprendimento avviene solo attraverso l'azione e l'interazione, ossia l'opposto della lezione *ex cathedra*"¹⁶.

2.2 La specificità della Secondaria di I grado

La Secondaria di I grado è un segmento formativo complesso sia per la collocazione nel sistema educativo di istruzione sia per le caratteristiche dei suoi allievi.

Quanto agli **aspetti ordinamentali**, la Secondaria di I grado fa parte del primo ciclo e condivide con la Primaria un curriculum articolato in tre aree disciplinari. Tuttavia le diversità rispetto alla Primaria sono evidenti perché il curriculum è anche suddiviso per discipline, similmente a quanto accade per la Secondaria di II grado, grado di scuola con la quale condivide la prima parte della sua denominazione. Quanto poi alle discipline di studio, esse sono in buona parte comuni a quelle del biennio iniziale delle scuole Superiori e sono insegnate da docenti che afferiscono a differenti classi di concorso.

¹⁴. l'essenzializzazione presuppone una scelta oculata degli contenuti per eliminare i particolari inutili, una sorta di distillazione della disciplina, in modo che siano sempre riconoscibili i suoi tratti caratterizzanti

¹⁵. Nicoli D. *I due "nemici" e il delitto perfetto che ha ucciso la passione degli studenti* <http://www.ilsussidiario.net/>

¹⁶. Drago R. *Le competenze come fattore di miglioramento della didattica e dei processi formativi* Adi www.adiscuola.it

DISCIPLINE	SECONDARIA DI I GRADO	BIENNIO DELLE SECONDARIE DI II GRADO
Italiano	5+1	4
Storia, cittadinanza e costituzione	2	2-3
Geografia	2	0-3
Lingue straniere	3+2	2-5
Matematica	4	3-5
Scienze	2	2-5
Scienze motorie e sportive	2	2
Totale ore	23	17-25
% sul totale curricolo	77%	~ 55-70%

Tabella 9 Discipline comuni alla Secondaria di I grado e ai bienni delle Secondarie di II grado

Con la Primaria, la Secondaria di I grado condivide il PECuP (profilo educativo culturale e professionale), ma il primo ciclo ha in comune con il biennio della Secondaria di II grado l'obbligo di istruzione, che sfocia nelle competenze degli assi culturali e nelle competenze chiave di cittadinanza e che quindi attraversa ben tre segmenti del sistema educativo. La tabella che segue riepiloga i principali elementi di continuità e di discontinuità.

	ANNO	PECuP	OBIETT. SPECIF. APPREND. OSA	RISULTATI DI APPREND. ATTESI RDA	COMP. CHIAVE	CITTADIN. E COSTITUZ.	ARTICOLAZIONE CURRICOLO	VALUTAZIONE		
								FINE ANNO	ESTERNA	MODALITÀ CERTIFICAZIONE COMPETENZE
Infanzia	III			Traguardi per sviluppo di compet. TSC riferiti a ciascun CdE			Campi di esperienza CdE: - il sé e l'altro - il corpo in movimento, - linguaggi-creativ-espress, - i discorsi e le parole, - conoscenza d mondo			
Primaria	III		OSA				disciplinare	decimi, per disciplina		
	V		OSA	TSC riferiti a ciascuna disciplina			- Area linguistico-artistico-espressiva: italiano, lingue comunit, musica, arte e immagine, corpo-mov-sport. - Area storico-geografica: storia, geografia. - Area matematico-scientifico-tecnologica: matematica, scienze naturali e sperimentali, tecnologia	decimi, per disciplina + certif. illustrat. d livello globale maturaz.	SNV ita. mat.	modello sperim. singola scuola
Second. I grado	III	I ciclo	OSA	TSC riferiti a ciascuna disciplina	AC e CC	OSA e Situaz. di compito per certificazione compet. per ciascun livello di scuola		decimi, per disciplina Es. stato: compless. in decimi ev. lode + certif. illustrat. analitica d TSC e d livello globale matur.	SNV ita. mat.	modello sperim. singola scuola
Second. II grado	II	II ciclo e per tipologia	OSA (licei)	RdA: compet. base d assi culturali AC e chiave cittadin CC + compet discipl specifiche			disciplinare AC linguaggi AC matematico AC scientifico-tecnolog AC storico-sociale	decimi, per disciplina + certif. d. compet. AC (CC)	SNV ita. mat.	modello naz. in relazione a conosc. abilità, compet, d. AC (CC), livelli: base, intermedio, avanzato (responsab., autonom.)
	V	II ciclo e per tipologia	OSA II biennio e V anno (licei)	RdA: comuni e per settore percorso liceale			disciplinare	decimi per disciplina Es. stato: compless. in centesimi ev. lode + certif. compet. n singole prove	SNV ita. mat.	modello naz. in relazione a conosc. compet. capacità.

Tabella 10 Continuità e discontinuità di apprendimenti, curricoli e valutazioni nel sistema educativo di istruzione e formazione

Legenda: TSC: traguardi per lo sviluppo delle competenze, CdE: campi di esperienza, OSA: obiettivi specifici di apprendimento, SNV: servizio nazionale di valutazione, AC: asse/i culturali, CC: competenze di cittadinanza

La seconda importante specificità riguarda **gli utenti**. Per gli allievi della scuola Secondaria di primo grado, forse più che per altri ordini di scuola, è fondamentale non soltanto dare un senso a quello che apprendono, ma soprattutto evitare un apprendimento parcellizzato, suddiviso in tante categorie isolate le une dalle altre. È vero che lo sviluppo neurologico tipico di questa età e il livello di maturazione che gli allievi dovrebbero aver raggiunto, costituiscono il presupposto per lavorare a livello disciplinare, ma è indispensabile che tale modalità si attui in una prospettiva di unitarietà¹⁷, superando la settorialità dei saperi e ricorrendo ad un'acquisizione dei concetti che passa attraverso una didattica attenta alla partecipazione attiva degli allievi. Perdere di vista questa prospettiva porta ad un accumulo di conoscenze non strutturate e fondate, destinate ad essere dimenticate in tempi brevi.

A 11 anni i ragazzi iniziano un percorso intellettuale, sociale e affettivo che li porta a cercare, con più decisione, cose nuove, a credere nella libertà del fare e del pensare, a voler crescere in fretta, a voler manifestare una nuova identità. A questa età i ragazzi e le ragazze sentono e vivono il bisogno di uscire dall'infanzia, ricercano la libertà e la visibilità sociale e vivono amicizie esclusive o che durano pochissimo. Le loro storie individuali sono spesso contraddistinte da momenti di solitudine o da fragilità esistenziali legate alla crescita e ai cambiamenti fisico, cognitivo ed emozionale.

Da qui la necessità di riflettere sul contesto di vita scolastico, sugli ambienti e sulle modalità di partecipazione attiva all'apprendimento.

I tre anni della Secondaria di I grado dovrebbero caratterizzarsi per l'elaborazione dell'esperienza in senso riflessivo e critico, per l'acquisizione di un linguaggio specialistico che le discipline dovrebbero aver introdotto e come il segmento scolastico in cui si impara a studiare. L'apprendimento del metodo di studio è una competenza che si acquisisce tramite attività che devono essere gestite coralmemente da tutti i docenti del consiglio di classe, attraverso lo sviluppo di abilità e comportamenti che non vanno considerati innati o scontati. Dall'imparare a pianificare i compiti e a gestire in modo funzionale gli strumenti di lavoro, fino allo sviluppo delle strategie finalizzate a facilitare il ricordo, a rielaborare e organizzare i contenuti, attraverso la costruzione e l'uso di schemi semantici come presupposti per un apprendimento più consapevole e critico.

2.3 Valutazione e giudizio di competenza

Il presupposto sul quale si fonda la distinzione fra valutazione e apprezzamento delle competenze riguarda l'oggetto della valutazione.

Tradizionalmente la scuola ha sviluppato e valutato principalmente conoscenze e abilità disciplinari ossia saperi legati ai campi di esplorazione di ciascuna disciplina e le abilità ovvero le capacità di applicare le conoscenze nella sfera di azione di ciascuna disciplina. Ciò oggi non è superato ma non è più sufficiente. Non è sufficiente perché oggi non si può più delegare alla capacità dei singoli il *transfer* degli apprendimenti da contesti ben delimitati a situazioni diverse

17. Morin E. afferma che i saperi separati e le discipline specializzate non rendono conto della realtà che è polidisciplinare e trasversale. Tale situazione fa perdere di vista gli insiemi complessi, le interazioni e le retroazioni fra parti e tutto, le entità multidimensionali, i problemi essenziali

da quelle in sono stati appresi, la loro capacità di combinazione con le risorse personali e con le capacità metodologiche che il soggetto dovrebbe implicitamente aver acquisito, inferendole dai contenuti specifici o che dovrebbe maturare spontaneamente, a seguito dell'inserimento nella vita lavorativa.

I capitali umano e sociale¹⁸ sono fondamentali per le società moderne. Lo sviluppo, la vitalità, la competitività, la coesione sociale e il benessere degli stati dipendono in larga misura dal capitale umano e dalla sua qualità, oltre che dalla sua consistenza. Tutti i cittadini devono essere messi in condizione di sviluppare il loro potenziale e di mettere a frutto le loro risorse personali e i loro apprendimenti affinché possano fornire il massimo contributo al proprio paese. Per questo motivo in particolare gli stati occidentali sono impegnati a contrastare la dispersione, recuperare gli abbandoni, migliorare i risultati di apprendimento, valorizzare e potenziare le residue abilità dei diversamente abili, sostenere la motivazione allo studio e incentivare l'apprendimento degli adulti.

Non è più sufficiente apprendere contenuti e abilità, occorre che lo studente apprenda a mobilitare le proprie conoscenze e capacità in situazioni reali o realistiche (e quindi complesse e contestualizzate) e a combinarle con le risorse personali o interne (componente affettivo-motivazionale, schemi mentali e di azione, valori, abilità pratiche, ...) e con le risorse ambientali, al fine di affrontare positivamente situazioni diversificate e problematiche cioè non semplificate o ripetitive, scelte o costruite in modo che risultino intriganti per la fascia di utenza di riferimento.

L'apprendimento che ne risulterà sarà indubbiamente più significativo per il soggetto perché la situazione culturalmente sfidante investirà la persona nella sua globalità, non solo nella sua componente cognitiva ma anche sotto il profilo emozionale e quindi anche dal collo in giù¹⁹.

L'obiettivo della scolarizzazione di massa nella fascia di età dell'obbligo di istruzione consiste nel cercare di portare tutti i giovani ad un livello di apprendimento che possa garantire a ciascuno la cittadinanza attiva, che costituisca una solida base per il proseguimento del percorso di apprendimento lungo il corso della vita e che permetta una buona socializzazione. In quest'ottica va inquadrato l'innalzamento decennale dell'obbligo di istruzione intervenuto nel 2007.

18. dalla Rassegna dell'OCSE 2007 *Il capitale umano: come le conoscenze acquisite determinano il corso della propria vita* "La capacità delle singole persone e dei paesi di trarre vantaggio dalla emergente economia del sapere dipende in gran parte dal loro capitale umano, ossia dalla loro istruzione, dalle loro competenze, doti e capacità." Dalla Risoluzione del Consiglio del 15 luglio 2003 n. C175 definizioni ESDIS: Capitale umano: conoscenze, capacità, competenze ed attributi di cui dispone l'individuo, che facilitano il benessere personale, sociale ed economico. Capitale sociale: reti e partecipazione alla vita pubblica insieme alla condivisione di norme, valori, cultura, abitudini e pratiche, fiducia e comprensione che facilitano la cooperazione all'interno di gruppi o tra di essi, al fine di perseguire obiettivi comuni.

19. Carl Rogers in *Libertà nell'apprendimento* (1974) propone un apprendimento non "dal collo in su", che coinvolge solo la mente e trascura l'intera personalità dell'alunno, proponendo fatti e situazioni così lontani dal suo mondo da divenire insignificanti, bensì un apprendimento basato sull'esperienza, capace di destare interessi vitali, attraverso la partecipazione globale del soggetto, coinvolgendolo sul piano affettivo e atto a stimolare il fascino della ricerca, della scoperta autonoma; il solo capace di una reale e profonda incidenza nella modificazione del comportamento e di dare nutrimento alla crescita globale della personalità.

Ciò premesso, richiamiamo la definizione di competenza secondo il quadro europeo:

RACCOMANDAZIONE UE 962/2006 ²⁰	RACCOMANDAZIONE UE C111/2008 ²¹
Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.	«competenze»: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Tabella 11 Definizioni di competenza tratte dal quadro europeo

Ne emerge una concezione di competenza che presuppone la capacità di far convergere risorse personali e di combinarle con quelle ambientali al fine di affrontare situazioni problematiche e situate. Per la scuola, si tratta di “accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare consapevolmente con ciò che sa”²².

Le risorse in termini di conoscenze e abilità sono principalmente fornite dagli apporti disciplinari mentre la competenza è un costrutto complesso che presuppone la capacità di scegliere le risorse e i metodi e la capacità di combinarle positivamente per addivenire alla soluzione di problemi aperti cioè non a risposta chiusa, non predeterminabili a priori e nuovi cioè non ancora affrontati o alla realizzazione di compiti articolati, complessi e non ripetitivi, in cui il soggetto abbia la possibilità di selezionare le informazioni, di mettersi in gioco e di effettuare delle scelte, ovvero abbia spazi di libertà e di azione in cui poter esercitare e dimostrare **responsabilità e autonomia**.

Affinché possano essere mobilitate, cioè affinché siano trasferibili a diverse situazioni e contesti, le risorse devono essere solide e di buona qualità, cioè apprese ad un buon grado di consapevolezza ed essere significative per l'allievo. Solo così egli sarà in grado di sceglierle, utilizzarle e combinarle per far fronte alle esigenze specifiche²³.

Gli apporti disciplinari specifici si misurano prevalentemente attraverso le valutazioni decimali assegnate dal singolo docente, mentre le situazioni aperte e complesse, che presuppongono apporti pluridisciplinari e convergenze di più aree disciplinari, sono mirate alla rilevazione delle competenze e sfociano nell'attestazione di presenza e - solo nel caso in cui si riscontri - nel relativo giudizio di livello, che viene assegnato congiuntamente dai docenti.

Le valutazioni disciplinari si rapportano prevalentemente con gli obiettivi specifici di apprendimento e confluiscono sui documenti di certificazione classici: registri, documenti individuali di valutazione (pagelle) e diplomi, mentre gli accertamenti di competenze si confrontano prevalentemente con il PECuP (profilo educativo culturale e professionale) di fine I ciclo e confluiscono nella certificazione.

20. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE

21. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente 2008/C 111/01

22. Wiggins G., *Assessing student performance*, San Francisco Jossey-Bass Publishers, 1993

23. Philippe Perrenoud afferma (1994) che “una competenza permette di far fronte ad una situazione singolare e complessa, di inventare, di costruire una risposta adeguata senza attingerla da un repertorio di risposte pre-programmate”

Una tabella può forse aiutare a chiarire meglio la situazione:

	CONOSCENZE E ABILITÀ	COMPETENZE
quadro di riferimento per i risultati di apprendimento (o risultati attesi)	OSA (obiettivi specifici di apprendimento disciplinari, da declinare a livello di scuola per elaborare il curriculum verticale)	- per il primo ciclo: PECuP con relativi indicatori operazionalizzati (espressi con verbi di azione e misurabili/osservabili) - per il biennio delle Superiori: competenze di base e chiave di cittadinanza da operazionalizzare
espressione della valutazione	scala decimale 1-10	assenza/presenza delle competenze;
evidenze (risultati osservati)	prestazioni disciplinari o pluridisciplinari	se presenti: articolazione in livelli
fonti/strumenti di rilevazione	prove tradizionali e oggettive	manifestazione di comportamenti in situazioni complesse e contestualizzate

Tabella 12 Raffronto fra conoscenze/abilità e competenze

La certificazione per essere valida necessita di tre tipi di evidenze²⁴:

1. prove di competenza
2. osservazioni
3. autovalutazioni.

2.3.1 Le prove di competenze

Si tratta di situazioni di verifica aperte, articolate, sovra-disciplinari e pluri area disciplinare/asse culturale, in cui l'allievo (da solo o in gruppo) viene chiamato ad immedesimarsi in una situazione complessa e a mobilitare le sue risorse, adattandole al contesto (tenendo conto delle opportunità e dei vincoli) per risolvere una situazione-problema. In concreto si tratta di progettare attività, realizzare prodotti culturali o oggetti in relazione alla fascia di età e alla capacità degli studenti di riferimento e alla loro zona di sviluppo prossimale²⁵. Per **risorse** si intendono gli apprendimenti appresi in contesti scolastici o extra-scolastici, oltre alle capacità personali, sociali, procedurali, metodologiche e sensomotorie (es. coordinamento gestuale). Quanto al contesto scolastico, non ci si riferisce unicamente agli apprendimenti disciplinari ma anche agli apprendimenti che derivano dalle attività promosse dalla scuola o proposte dal territorio e alla quale questa aderisce: uscite didattiche, visite di istruzione e guidate, partecipazione e realizzazione di rappresentazioni, concorsi, concerti, testimonianze, competizioni sportive,

In sintesi, le prove di competenze mirano principalmente ad evidenziare cosa sa fare lo studente con le risorse già apprese e con quelle che verranno stimulate dalla situazione problema. Affinché l'allievo possa esprimere la sua creatività e sia incentivato ad attivare le proprie risorse è necessario che la situazione problematica si fondi su contenuti solo in parte affrontati - fino a quel momento - nell'attività didattica.

²⁴ dal Piano programmatico MIUR-MEF allegato alla legge 133/2008 "... nella prospettiva di un progressivo passaggio ad una didattica per competenze, i cui esiti vanno certificati con "strumenti" oggettivi;"

²⁵ per zona di sviluppo prossimale (Lev Semënovič Vygotskij) si intende quello spazio di miglioramento prossimo all'attuale livello raggiunto dall'allievo e che rappresenta l'area da sollecitare affinché lo studente possa migliorare nell'apprendimento

Per essere significative, le prove di competenze devono essere:

1. inedite e diversificate cioè non ripetitive
2. sfide cognitive cioè sufficientemente impegnative in rapporto all'età degli allievi
3. stimolanti dal punto di vista motivazionale cioè tarate sulle aspettative e sugli interessi degli studenti
4. utili per i destinatari, cioè sollecitare competenze spendibili nella vita reale.

2.3.2 Le osservazioni

La valutazione di una prova di competenze non riguarda solamente il prodotto finale ma anche il processo attraverso il quale lo studente è pervenuto al risultato finale. È quindi importante osservare i comportamenti che lo studente ha messo in campo nelle diverse fasi di lavoro. Per raccogliere questo tipo di evidenze comportamentali sono necessarie schede di osservazione.

L'osservazione dev'essere intersoggettiva, ossia va realizzata da parte di più insegnanti che in seguito si confronteranno per stabilire se una certa competenza è stata evidenziata e a quale livello. Non è sempre facile inferire dai comportamenti la presenza di una competenza e il suo gradiente, occorre perciò affidarsi alla percezione di più persone che fanno riferimento ad un quadro di indicatori e ad una rubrica di valutazione condivisi.

In sintesi, le osservazioni sono finalizzate a capire come l'allievo ha operato e quali sono le criticità, i punti di forza del suo agire e a snidare eventuali misconcetti che interferiscono con l'acquisizione e il radicamento di buoni apprendimenti. In particolare, l'osservazione è necessaria per apprezzare le competenze chiave di cittadinanza desumibili dai comportamenti messi in campo in situazioni specifiche.

2.3.3 Le autovalutazioni

La valutazione di una prova di competenze e l'osservazione da parte dei docenti non sono sufficienti ad offrire un quadro completo di evidenze su cui fondare una certificazione, senza l'autovalutazione da parte dell'alunno.

L'autovalutazione è finalizzata a sviluppare la consapevolezza dello studente e cioè a far sì che impari a riflettere sulla propria esperienza e ad autovalutare i propri comportamenti, gli schemi mentali messi implicitamente in gioco, le strategie di azione utilizzate, ...

Non basta che lo studente pervenga a determinati risultati finali, occorre che maturi progressivamente la percezione del percorso attraverso il quale vi giunge e della qualità dei risultati raggiunti, dei loro limiti e dei punti di forza. In questo modo l'allievo diventerà capace di auto-regolare i propri comportamenti e il proprio apprendimento e prenderà coscienza dei propri miglioramenti, sostenendo la motivazione intrinseca²⁶. Si porranno così le basi per l'implementazione delle competenze chiave di cittadinanza, oltre che per l'esercizio della responsabilità e dell'autonomia richiamate dalla raccomandazione UE C111/2008. In definitiva, le auto-

26. la motivazione intrinseca deriva da caratteristiche personali e esperienziali e riguarda il valore attribuito allo studio e agli apprendimenti da cui il soggetto ricava piacere e gratificazione; la motivazione estrinseca dipende dalle circostanze e da stimoli esterni e si basa su premi, vantaggi e punizioni

valutazioni focalizzano il come è stato ottenuto (o non è stato ottenuto) un certo *outcome* e le motivazioni dei comportamenti adottati e possono essere condotte tramite questionari scritti o tramite interviste, stimolando lo studente a raccontare i comportamenti messi in atto.

Tutte e tre le tipologie di evidenze devono essere plurime. Per addivenire ad un'attestazione ufficiale di competenze occorre accertare scrupolosamente che le competenze siano state effettivamente raggiunte (in relazione al livello di età preso a riferimento) e siano stabili. Una sola evidenza o una sola osservazione può portare a conclusioni affrettate e quindi ad una certificazione inaffidabile.

Una certificazione di competenze fondata e dimostrabile necessita quindi di un'adeguata documentazione di supporto cioè di un *portfolio* o raccolta delle evidenze più significative che attestano il percorso dello studente e le sue manifestazioni di competenza in situazione.

2.4 Titoli di studio e certificazioni degli apprendimenti

A fronte dell'obbligatorietà della compilazione della certificazione delle competenze, a molti docenti della scuola viene spontaneo chiedersi se fosse indispensabile introdurre un nuovo documento di attestazione formale degli apprendimenti. In effetti, il sistema scolastico ha finora certificato (ossia attestato formalmente) gli apprendimenti attraverso i registri dei docenti, i documenti individuali di valutazione (o le pagelle) e i titoli di studio.

La domanda in sé è legittima e ne richiama altre: che cos'è e a cosa serve una certificazione? e i titoli di studio? che cosa attestano esattamente le valutazioni sintetiche sui titoli di studio?

2.4.1 I titoli di studio

I titoli di studio o diplomi sono realizzati su carta pergamena predisposta dall'Istituto poligrafico e zecca di Stato in relazione al I²⁷ o al II ciclo²⁸. Tra le informazioni prestampate dall'IPSZ vi sono: il logo della Repubblica, la denominazione del ministero, il riferimento all'esame di Stato e al I o al II ciclo. A queste informazioni la scuola aggiunge i propri dati, i dati anagrafici del soggetto cui viene rilasciato il titolo, la votazione, la data di rilascio, la firma del Presidente della commissione e il numero del registro dei diplomi.

Nel caso del **primo ciclo**, il diploma può essere integrato da un certificato²⁹ (compilato e stampato dalla scuola su carta comune) che contiene alcune informazioni sulla durata e l'articolazione del percorso di studi, l'eventuale lode, le lingue straniere e/o lo strumento musicale accertati e specifica che il titolo è utile alla prosecuzione degli studi nel secondo ciclo. Come si può notare, a parte il riferimento alla valutazione sintetica, rappresentato dalla scala decimale (nell'intervallo fra 6 e 10 e lode), alle lingue straniere e allo strumento musicale, non vi sono altri riferimenti espliciti agli apprendimenti.

27. decreto MIUR 24 febbraio 2009 n. 22 Esame di Stato: modello di diploma di licenza

28. decreto MIUR 3 marzo 2009 n. 26 Decreto ministeriale concernente le certificazioni ed i relativi modelli da rilasciare in esito al superamento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado

29. il modello di certificato proposto dal Ministero è allegato alla circolare MIUR 11 giugno 2010 n. 51

Per quanto riguarda il **secondo ciclo**, il diploma aggiunge la tipologia del corso di studi e declina la valutazione in centesimi (in scala 60-100 e lode). Il certificato integrativo è obbligatorio e descrive l'articolazione dei punteggi parziali in rapporto alle diverse prove d'esame e alla valutazione del *curriculum*, indica i crediti formativi riconosciuti, elenca le materie di studio con la durata oraria complessiva e specifica che il titolo dà diritto alla continuazione degli studi in ambito universitario o post-secondario. Nel descrivere l'articolazione del punteggio il certificato accenna in modo sommario agli apprendimenti, in particolare per quanto riguarda le quattro prove d'esame.

Prima prova	La prima prova è intesa ad accertare la padronanza della lingua ufficiale d'insegnamento e le capacità espressive, logico-linguistiche, critiche e creative
Seconda prova	La seconda prova è intesa ad accertare le conoscenze specifiche relative alla seguente materia caratterizzante il corso di studi seguito: ...
Terza prova	La terza prova, a carattere pluridisciplinare, è intesa ad accertare le conoscenze, competenze e capacità acquisite relativamente alle materie dell'ultimo anno del corso di studi, nonché le capacità di collegare ed integrare conoscenze e competenze.
Colloquio	È inteso ad accertare la padronanza della lingua, la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite e di collegarle nell'argomentazione e di discutere ed approfondire sotto vari profili i diversi argomenti.
Credito scolastico	È la somma dei punteggi attribuiti dal ... in relazione all'esito degli ultimi tre anni scolastici del corso di studi e ad eventuale crediti formativi documentati.
Punteggio aggiunto	È attribuito dalla Commissione a candidati particolarmente meritevoli e integra il punteggio totale conseguito nel limite massimo di 100 punti complessivi.

Tabella 13 Descrittori presenti sul certificato integrativo al diploma della secondaria di II grado

Come si può notare, manca l'indicazione del quadro di riferimento e soprattutto la descrizione del livello conseguito non avviene tramite descrittori e livelli espliciti. La stessa traduzione plurilingue delle voci del certificato sta ad indicare che l'obiettivo principale è quello di rendere il titolo comprensibile all'estero piuttosto che descrivere cosa sa e cosa sa fare la persona.

Nel contesto di questa esposizione, ci riferiremo ai due documenti congiunti (diploma e certificato integrativo) con gli appellativi di titolo di studio o di diploma.

Anche sotto il profilo implicito i titoli di studio attestano prevalentemente gli aspetti formali di legittimità e regolarità. La regolarità del percorso di studi individuale (frequenza di tutti gli anni previsti del ciclo di studi e presenza annua ad almeno tre quarti dell'orario personalizzato), la regolarità degli anni scolastici (almeno 200 giorni di lezione), il rispetto delle normative, dei regolamenti e delle direttive vigenti e l'aderenza del percorso di studi frequentato agli ordinamenti in relazione a: durata pluriennale, livello e tipologia del percorso, discipline di studio che lo costituiscono, profilo di uscita del I o del II ciclo³⁰, qualifica degli insegnanti (quanto a titolo di studio e abilitazioni) e dei dirigenti scolastici.

I titoli di studio sono prevalentemente certificazioni giuridiche (la pergamena ha valore legale) che attestano solennemente *erga omnes* veridicità e autenticità delle informazioni contenute, certificano cioè che una certa persona ha portato a termine un percorso di studi previsto dagli

30. rappresentato dal PECuP, ovvero: profilo educativo, culturale e professionale

ordinamenti della Repubblica, contraddistinto da una denominazione codificata a livello nazionale, presso una specifica istituzione scolastica del sistema pubblico (statale o paritaria) ad una certa data e che la stessa ha quindi maturato i pre-requisiti che le consentono di accedere a superiori livelli di istruzione o a determinati concorsi pubblici o a determinate professioni regolamentate (nel caso di alcuni diplomi di secondaria di II grado)³¹ o alle progressioni di carriera nell'amministrazione pubblica. Il diploma attesta che il percorso è soggettivamente valido per la persona perché il giudizio sintetico di merito riportato all'esame di Stato è positivo.

Ciò trova la sua ragione d'essere nell'art. 33 della Costituzione in cui si afferma che i cicli di studio si concludono con un esame di Stato e che l'esame è condizione per l'ammissione ai successivi gradi di studio e per l'accesso ad alcune professioni regolamentate. L'esame di Stato sancisce formalmente la chiusura di un ciclo di studi e contemporaneamente abilita le persone a proseguire accedendo al successivo stadio formativo e consente l'accesso agli esami di Stato propedeutici alle attività professionali regolamentate (nei casi previsti dalle norme).

Il valore legale è tutelato da parte dello Stato attraverso *standard* rigorosi: oltre agli ordinamenti e agli esami di Stato, le procedure di rilascio e di compilazione dei titoli (che seguono specifiche precise³²) e i moduli dei diplomi. Sui modelli, realizzati dall'Istituto poligrafico e zecca di Stato con carta anti-contraffazione numerata (similmente a quanto avviene per i valori bollati o le banconote) e da richiedere all'amministrazione periferica, vengono apposti un sigillo di Stato, rappresentato dal timbro ufficiale dell'istituzione scolastica e la firma del Presidente della commissione d'esame o del Dirigente scolastico (in qualità di funzionari statali). Il titolo viene poi rilasciato in un unico esemplare e il suo rilascio è documentato. Il controllo si estende al controllo dell'identità di chi ritira i titoli e alle modalità per le correzioni o per l'eventuale annullamento o per la distruzione dei modelli danneggiati. La tutela dello Stato si esplica anche attraverso la sorveglianza sulla regolarità degli esami di Stato con la nomina di presidenti di commissione esterni (nella secondaria di II grado metà dei commissari sono esterni) e tramite la vigilanza dell'amministrazione³³, affidata ai dirigenti tecnici.

Questo complesso di norme, di procedure e di controlli è coerente con la forma di governo che deriva dalla costituzione del 1948, cioè con uno Stato centralizzato che impone regole/*standard* di prestazione, che definisce centralmente gli ordinamenti, i programmi e le prove di verifica nazionali in occasione degli esami di Stato. La stessa modifica del titolo V della costitu-

31. Sabino Cassese ne *Il valore legale del titolo di studio* http://www.cisui.unibo.it/annali/06/testi/01Cassese_frameset.htm afferma che si tratta di "una sorta di valore legale indiretto: il titolo di studio non è necessario per l'esercizio della professione, bensì per l'ammissione all'esame di Stato, a sua volta necessario per l'esercizio della professione ma questo riconoscimento non è meccanico. Per accedere agli uffici pubblici e alle professioni sono sempre necessari, da un lato, concorsi, dall'altro esami di Stato. È per accedere a questi che è necessario il possesso del titolo. Per cui il titolo si presenta come una prima barriera, non è l'esclusivo criterio di selezione" e aggiunge "... non si può parlare di un valore legale generale dei titoli. Una parte cospicua della società e dell'economia (ad esempio, le professioni non protette e le imprese), pur non facendo a meno del titolo di studio (nel senso che lo valuta), non lo considera come requisito indispensabile di ammissione a posti, carriere, professioni, ecc."

32. si veda la significativa circolare MIUR 11 giugno 2010 n. 51

33. art. 8 comma 2 del DPR Decreto Presidente della Repubblica 20 gennaio 2009, n. 17 Regolamento recante disposizioni di riorganizzazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca " L'Ufficio scolastico regionale vigila sul rispetto delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni, sull'attuazione degli ordinamenti scolastici, sui livelli di efficacia dell'azione formativa e sull'osservanza degli standard programmati; cura l'attuazione, nell'ambito territoriale di propria competenza, delle politiche nazionali per gli studenti; ... svolge attività di verifica e di vigilanza al fine di rilevare l'efficienza dell'attività delle istituzioni scolastiche e di valutare il grado di realizzazione del piano per l'offerta formativa"

zione³⁴ ha mantenuto in capo allo Stato: gli ordinamenti, i livelli essenziali e le norme generali sull'istruzione oltre alla potestà regolamentare sulle materie di legislazione esclusiva.

Insomma, sui titoli di studio il riferimento agli apprendimenti maturati dalle persone è piuttosto sfumato. Esplicitamente i diplomi si limitano a riportare la valutazione sintetica e poche informazioni aggiuntive sul percorso di studi del singolo. I risultati di apprendimento del PE-CuP (risultati da conseguire al termine del ciclo di studi) non vengono esplicitati né rappresentano il termine di paragone per la certificazione e quindi non assumono valore come quadro di riferimento.

Nel passato, finché i programmi dei percorsi di studio erano stabiliti dal Ministero ed erano interamente prescrittivi per tutte le scuole italiane, i titoli, nell'attestare il percorso di studio, potevano anche ambire ad attestare implicitamente gli apprendimenti appresi dai singoli. Tuttavia dato che il quadro di riferimento risultava sottinteso e la descrizione del livello era rappresentato dalle valutazioni sintetiche, l'informazione che ne scaturiva era di fatto comprensibile solo dagli addetti ai lavori. L'avvento dell'autonomia scolastica e l'adozione delle indicazioni nazionali al posto dei programmi ministeriali hanno di fatto amplificato una scollatura già esistente, determinata sia dall'avvento della scolarizzazione di massa sia dal continuo arricchimento dei programmi ministeriali.

Posto che il nostro intento non è quello di prendere posizione nell'attuale dibattito sull'opportunità del mantenimento o meno del valore legale dei titoli, quanto di approfondire la conoscenza delle attuali certificazioni, dobbiamo riconoscere che uno dei maggiori limiti dei titoli di studio sta paradossalmente nella loro comprensibilità dato che come certificati pubblici dovrebbero comunicare *erga omnes*.

L'attestazione degli aspetti formali è principalmente apprezzabile all'interno del sistema di istruzione, cioè per la prosecuzione degli studi da un ordine di scuola ad un altro, ma diventa già critica nei passaggi orizzontali, cioè tra i sub-sistemi dell'istruzione, della formazione professionale e dell'apprendistato. Il *focus* sugli aspetti formali rende poi i titoli sostanzialmente tutti uguali, perché gli ordinamenti sono elementi portanti del quadro istituzionale, infatti i diplomi non attestano i risultati dell'apprendimento e ai livelli di padronanza maturati dalla persona, secondo la definizione della raccomandazione UE C111/2008³⁵.

L'esigenza di una maggiore trasparenza proviene poi dai genitori e dagli studenti, in qualità di diretti beneficiari del sistema di istruzione e dalla società, interessata al *accountability*, cioè a comprendere quali sono gli esiti generati dal sistema educativo di istruzione e formazione in relazione agli indirizzi politici e delle scelte nell'allocazione di risorse finanziarie pubbliche. Infine, il mondo del lavoro (sia privato che pubblico) - in fase di selezione delle candidature - è interessato a capire cosa sa e cosa sa fare il singolo, quali sono le sue risorse personali e qual è il vantaggio che può ricevere dal candidato e il valore aggiunto che può apportare alla propria organizzazione.

34. legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione

35. "«risultati dell'apprendimento»: descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze"

2.4.2 I voti

Accenniamo ora alle valutazioni riportate sui diplomi, che rappresentano l'informazione che si avvicina maggiormente agli apprendimenti delle persone, almeno per quanto attiene alle conoscenze e abilità disciplinari.

La valutazione numerica riportata sui diplomi rappresenta l'estremo compendio di una moltitudine di misurazioni che hanno scandito il percorso scolastico dell'allievo e di apprezzamenti dei singoli docenti, che hanno trovato formalizzazione sui registri e sui documenti individuali di valutazione (pagelle) e che sono stati discussi e argomentati in sede di scrutinio. Di queste informazioni si perde ogni traccia. La valutazione decimale del primo ciclo, come quella centesimale del secondo ciclo, non fornisce informazioni sull'andamento degli apprendimenti, sui progressi, sulle potenzialità e sulle competenze e quindi sulle risorse della persona. E ciò anche se gli insegnanti conoscono spesso bene le capacità dei loro allievi, ma l'utilizzo di un giudizio estremamente sintetico come unico *output* non consente ai Consigli di classe di esplicitare queste valutazioni che hanno una forte valenza educativa e formativa.

Infine, il voto è socialmente poco trasparente, cioè non è compreso al di fuori della ristretta cerchia degli "addetti ai lavori". Infatti i soggetti esterni, destinatari delle certificazioni finali, criticano i diplomi per la scarsa trasparenza e perché non evidenziano ciò che le persone sanno fare con ciò che conoscono. Del resto, il voto è anche una convenzione debole per lo stesso subsistema dell'istruzione. Spesso infatti non c'è univocità di interpretazione neppure all'interno dello stesso consiglio di classe, per non parlare del raffronto con altri consigli di classe della medesima scuola o del confronto che scaturisce in fase di esame di Stato.

2.4.3 Le certificazioni delle competenze

Nella scuola italiana le certificazioni degli apprendimenti sono rimaste finora marginali e si sono caratterizzate per "un'immagine debole"³⁶. Basti pensare alle certificazioni che vengono rilasciate agli alunni diversamente abili quando non può essere loro rilasciato un titolo di studio o alle certificazioni degli apprendimenti degli alunni che interrompono i percorsi di studio per transitare alla formazione professionale o ancora, alle certificazioni degli apprendimenti previste nei percorsi per adulti. Più consuetudinarie sono invece le certificazioni nella formazione professionale, formalizzate fin dal 2001³⁷. Tuttavia, le certificazioni degli apprendimenti che scandiscono il percorso dell'istruzione sono ben quattro³⁸.

36. l'espressione è di Giancarlo Cerini, *Il tormentone della certificazione delle competenze* in Rivista dell'istruzione, 2010, Maggioli

37. decreto MLPS 31 maggio 2001 n. 174

38. art. 1 comma 6 DPR 22 giugno 2009, n. 122 Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni⁶. Al termine dell'anno conclusivo della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell'adempimento dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e successive modificazioni, nonché al termine del secondo ciclo dell'istruzione, la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno, al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro."

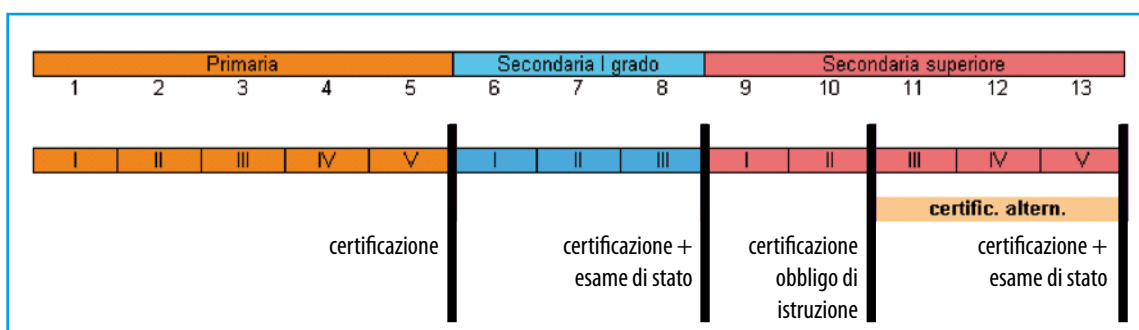


Tabella 14 Certificazioni previste dal DPR 122/2009

Al momento, il sistema nazionale di certificazione degli apprendimenti risulta poco significativo perché i quadri di riferimento non sono sempre stati messi a punto in modo preciso e perché - ad eccezione di quello dell'obbligo di istruzione - non sono presenti i modelli nazionali che consentono attestazioni *standard*.

Tuttavia, nel sub-sistema di istruzione vi sono anche altre certificazioni di competenze, come quelle per l'alternanza scuola-lavoro³⁹ e per le attività connesse all'ampliamento dell'offerta formativa⁴⁰. Come anticipato, a queste si aggiungono le certificazioni delle competenze per i diversamente abili⁴¹, per i passaggi fra canali formativi (scuola-formazione professionale)⁴² e relative ai percorsi per gli adulti⁴³.

La certificazione delle competenze è quindi presente in differenti norme nazionali e vari sono stati tentativi per diffonderla a partire dal 1997⁴⁴, tuttavia non tutti i tentativi sono andati a buon fine⁴⁵ o sono stati coerentemente attuati. In particolare sono finora mancati i modelli nazionali di certificazione e coerenti indicazioni attuative. La stessa messa a punto dei modelli di certificazione ha oscillato fra l'avocazione della materia al Ministero alla delega della stessa alle singole istituzioni scolastiche. La svolta comunque c'è stata con il *framework* delle compe-

39. art. 4 comma 4 DPR 122/2009 4. ... La valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti relativamente ai percorsi di alternanza scuola-lavoro, ai sensi del predetto decreto legislativo, avvengono secondo le disposizioni di cui all'articolo 6 del medesimo decreto legislativo.

40. art. 10 comma 3 DPR 8 marzo 1999 n. 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia

41. art. 9 comma 6 DPR 22 giugno 2009, n. 122 "All'alunno con disabilità che ha svolto un percorso didattico differenziato e non ha conseguito il diploma attestante il superamento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo, è rilasciato un attestato recante gli elementi informativi relativi all'indirizzo e alla durata del corso di studi seguito, alle materie di insegnamento comprese nel piano di studi, con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, alle competenze, conoscenze e capacità anche professionali, acquisite e dei crediti formativi documentati in sede di esame."

42. decreto interministeriale MIUR MLPS 3 dicembre 2004 n. 86 Approvazione dei modelli di certificazione per il riconoscimento dei crediti, ai fini del passaggio dal sistema della formazione professionale e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione

43. direttiva MPI 6 febbraio 2001 n. 22 Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000 per la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti Allegato B Certificato Personale - Dispositivo di certificazione e documentazione dei percorsi di educazione permanente degli adulti

44. art. 13 comma 1 Regolamento del nuovo esame di Stato DPR 23 luglio 1998 n. 323 (tuttora in vigore) "La certificazione rilasciata in esito al superamento dell'esame di Stato, ... attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi, la votazione complessiva ottenuta, le materie di insegnamento ricomprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, le competenze, le conoscenze e le capacità anche professionali acquisite, i crediti formativi documentati in sede d'esame." Come si può notare, in fase di attuazione la certificazione degli apprendimenti è rimasta piuttosto inespressa

45. ci si riferisce al decreto ministeriale 13 marzo 2000 n. 70 (non più vigente) Certificazione provvisoria per l'obbligo di istruzione e alla circolare MIUR 10 novembre 2005 n. 84 Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione

tenze di base per l'obbligo di istruzione nel 2007 e con l'adozione del corrispondente certificato nazionale nel 2010.

La scarsa familiarità del sub-sistema scolastico con la certificazione di competenze si desume anche dalla mancanza di una definizione, per la quale dobbiamo fare riferimento al Cedefop.

CERTIFICAZIONE DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO⁴⁶

Rilascio di un certificato, un diploma o un titolo che attesta formalmente che un ente competente ha accertato e convalidato un insieme di risultati dell'apprendimento (conoscenze, know-how, abilità e/o competenze) conseguiti da un individuo rispetto a uno standard prestabilito.

La certificazione può convalidare i risultati dell'apprendimento conseguiti in contesti formali, non formali o informali.

Si può quindi concludere che la certificazione delle competenze attesta il grado di avvicinamento degli apprendimenti di una persona ad uno *standard* o ad un quadro di riferimento socialmente condiviso. Ovvero dà assicurazione scritta⁴⁷, in modo comprensibile a tutti di ciò che una persona conosce, capisce ed è in grado di realizzare. Si noti che l'attestazione non prende in considerazione solo gli apprendimenti maturati nei percorsi scolastici, formativi e universitari ma attesta anche (o potrebbe farlo) quelli non formali e informali⁴⁸ convalidati⁴⁹, assegnando loro un valore.

Le competenze (sia di base sia specialistiche) non sono "date" una volta per tutte ma si possono incrementare nel tempo, con l'approfondimento, con l'esercizio e affrontando situazioni diverse. I livelli di competenza certificati in uscita da qualsiasi segmento formativo non sono perciò assoluti ma vanno contestualizzati rispetto ad una certa tappa del percorso formativo e sono sempre perfettibili e implementabili. A titolo esemplificativo si fa riferimento all'insegnamento di Cittadinanza e costituzione⁵⁰. Si noti che gli indicatori di competenza rimangono uguali per i diversi livelli scolastici ma vengono declinati in modo progressivo.

46. glossario della terminologia VET "Terminology of European education and training policy - Official Publications of the European Communities", Cedefop 2008

47. il dizionario dell'Accademia della Crusca http://vocabolario.signum.sns.it/_s_index2.html dà la seguente definizione del termine "certificare" far certo, confermare, trar di dubbio, chiarire. *Lat. certiorare, certiorum facere*

48. definizioni Cedefop <http://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary> Apprendimento non formale: apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate non specificamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Apprendimento informale: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento. Nella maggior parte dei casi l'apprendimento informale non è intenzionale dal punto di vista del discente.

49. definizione Cedefop <http://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary> "La conferma, da parte di un ente competente, che i risultati dell'apprendimento (conoscenze, abilità e/o competenze) acquisiti da una persona in un contesto formale, non formale o informale sono stati accertati in base a criteri prestabiliti e sono conformi ai requisiti di uno standard di convalida. La convalida è generalmente seguita dalla certificazione." Nelle Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale del 18 maggio 2004 n. 9600/04 si legge che "L'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale sono funzionali alle esigenze del singolo discente. Esse contribuiscono all'integrazione sociale, all'occupabilità e allo sviluppo e all'impiego di risorse umane in ambito civile, sociale ed economico. Esse soddisfano anche le specifiche esigenze di quegli individui che cercano di integrarsi o reintegrarsi nell'istruzione e nella formazione, nel mondo del lavoro e nella società."

50. nota MIUR 4 marzo 2009 prot. n. 2079 Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"

SITUAZIONI DI COMPITO (STRALCIO) PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE PERSONALI ALLA FINE DELLA SCUOLA ...			
	PRIMARIA	SECONDARIA DI I GRADO	SECONDARIA DI II GRADO
Dignità umana	riconoscere situazioni nelle quali non si sia trattati o non si siano trattati gli altri da persone umane ...	riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore (italiano ed europeo), alla luce della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, del dettato costituzionale e delle leggi nazionali, della normativa europea ...	identificare i diritti umani nella cultura, nella storia dell'umanità e negli ordinamenti giuridici nazionali e internazionali cogliendo come nel tempo e nello spazio si sia evoluta la capacità di riconoscerli e tutelarli ...
Identità e appartenenza	documentare come, nel tempo, si è presa maggiore consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri interessi e del proprio ruolo nelle «formazioni sociali» studiate ...	esplorare le proprie multi appartenenze come studente, figlio, fratello, amico, cittadino, abitante della propria regione, della propria nazione, dell'Europa e del mondo, ...	conoscendo le premesse storiche, i caratteri, i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica Italiana e della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, riuscire ad identificare situazioni problematiche che ostacolano i processi dell'integrazione nazionale e dell'integrazione europea ...
Alterità e relazione	riconoscere i ruoli e le funzioni diverse nella vita familiare come luogo di esperienza sociale e di reciproco riconoscimento e aiuto, nel dialogo fra generazioni ...	conoscere e rispettare la funzione delle regole e delle norme, nonché il valore giuridico dei divieti ...	riconoscere come la ricchezza e la varietà delle dimensioni relazionali dell'esperienza umana porti a concretizzazioni istituzionali e ordinamentali che tengono conto della storia di ogni popolo ...
Partecipazione	testimoniare la funzione e il valore delle regole e delle leggi nei diversi ambienti di vita quotidiana (vita familiare, gioco, sport ecc.) ...	essere consapevoli delle caratteristiche del territorio in cui si vive e degli organi che lo governano, ai diversi livelli di organizzazione sociale e politica ...	conoscere le carte internazionali dei diritti umani e dell'ambiente, gli organismi che le hanno approvate e sottoscritte, le Corti che ne sanzionano le violazioni ...

Tabella 15 Situazioni di compito per la certificazione delle competenze di Cittadinanza e costituzione

Le certificazioni non sono però tutte uguali, anche se tutte necessitano di essere completate da un quadro di riferimento *standard* ovvero codificato e uniforme, con il quale raffrontare i risultati di apprendimento raggiunti dai singoli e quindi verificare la loro corrispondenza al valore “normale” preso come termine di paragone.

Nel primo ciclo la certificazione riveste una valenza prevalentemente formativa e di valorizzazione delle persone. In questo caso il quadro di riferimento è stabilito dal Ministero attraverso norme ed è attualmente rappresentato dal PECuP.

A partire dal secondo ciclo⁵¹, con la diversificazione dei percorsi formativi⁵², si irrobustisce la

51. art. 2 comma H Legge 28 marzo 2003, n. 53 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale “... la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h);”

52. i percorsi formativi comprendono i tre sub-sistemi: di istruzione (nelle sue articolazioni professionale, tecnica e liceale), di istruzione e formazione professionale e - a partire da 15 anni - anche di apprendistato

connotazione sociale perché cresce l'esigenza della spendibilità dei crediti formativi per sostenere i passaggi orizzontali fra sub-sistemi. Il quadro di riferimento necessita quindi di una progressiva condivisione sociale, ovvero dev'essere concordato con i soggetti che saranno chiamati a riconoscere e valorizzare le certificazioni.

Il fatto che le competenze degli assi culturali e le competenze chiave di cittadinanza dell'obbligo di istruzione siano comuni ai sub-sistemi dell'istruzione e della formazione professionale e condivise fra MIUR e MLPS e fra Uffici scolastici regionali e Regioni, agevola la comunicazione fra scuole e agenzie formative e rende effettivamente praticabili i passaggi orizzontali, contrastando la dispersione che si cela spesso nelle transizioni e riducendo gli insuccessi scolastici.

L'utilizzo della certificazione delle competenze da parte dell'individuo (ovvero il momento in cui la persona presenta l'attestato a terzi) determina la richiesta di **crediti formativi**⁵³, cioè di riconoscimento degli apprendimenti pregressi, con la contestuale richiesta di personalizzazione del percorso di studi o la sua abbreviazione. Il concetto di credito formativo è quindi funzionale a sostenere e dare continuità all'apprendimento lungo il corso della vita e ad evitare che l'individuo debba essere riesaminato sugli apprendimenti per i quali è già stato sottoposto ad accertamenti.

L'assegnazione di valore agli apprendimenti pregressi (siano essi acquisiti in contesti formali, non formali e informali) necessita quindi di una convergenza fra il soggetto che rilascia la certificazione e il soggetto che la accetta sul fatto che determinati apprendimenti siano funzionali a specifici percorsi di studio o lavoro e presuppone che il soggetto ricevente si fidi dell'attestazione del rilasciante cioè che quest'ultimo sia credibile e legittimato a rilasciare la certificazione e che si attenga a uno *standard* condiviso. La convergenza si ottiene o quando i due soggetti condividono un comune quadro di riferimento fissato da un'autorità riconosciuta oppure quando cercano - di volta in volta - un accordo, ad esempio tramite una convenzione *ad hoc*.

Come accennato, nel secondo ciclo, oltre alla certificazione che conclude l'obbligo di istruzione, esistono altre certificazioni che però non dispongono di un corrispondente quadro di riferimento nazionale. È il caso delle certificazioni di competenze per l'alternanza scuola-lavoro o per la valorizzazione delle eccellenze, che acquistano una reale spendibilità se i percorsi, gli apprendimenti e le certificazioni sono concordate rispettivamente con il mondo del lavoro (che può ad esempio riconoscere abbreviazioni dei percorsi di inserimento lavorativo) e l'università o l'alta formazione (che possono riconoscere crediti formativi universitari per il conseguimento del titolo di studio) o con la FIS, ovvero la formazione superiore non universitaria.

Di converso, il sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali che riguarda la formazione per il lavoro di cui al decreto MLPS 174/2001⁵⁴ è la formalizzazione degli accordi

53. art. 6 comma 1 decreto MLPS 174/2001 "Per credito formativo si intende il valore, attribuibile a competenze comunque acquisite dall'individuo, che può essere riconosciuto ai fini dell'inserimento in percorsi di istruzione o di formazione professionale, determinandone la personalizzazione o la riduzione della durata. Al riconoscimento del credito formativo ed alla relativa attribuzione di valore, provvede la struttura educativa o formativa che accoglie l'individuo, anche in collaborazione con la struttura di provenienza."

54. art. 1 del decreto MLPS 31 maggio 2001 n. 174 Certificazione nel sistema della formazione professionale "La certificazione, nel sistema della formazione professionale, è finalizzata a garantire la trasparenza dei percorsi formativi e il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dagli individui per il conseguimento dei relativi titoli e qualifiche, per consentire l'inserimento o il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale nonché per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro."

fra Governo e parti sociali⁵⁵ e fra Stato e Regioni del 2000⁵⁶. Nei percorsi IFP di istruzione e formazione professionale, le competenze oltre ad essere certificate sono registrate nel libretto formativo del cittadino⁵⁷ in modo che possano essere valorizzate nel corso della vita.

TIPOLOGIA	DESCRIZIONE	CONTESTO DI ACQUISIZIONE (IN QUALE PERCORSO/SITUAZIONE SONO STATE SVILUPPATE LE COMPETENZE INDICATE)	PERIODO DI ACQUISIZIONE IN CUI SONO STATE SVILUPPATE LE COMPETENZE INDICATE	TIPO DI EVIDENZE DOCUMENTALI A SUPPORTO DELL'AVVENUTA ACQUISIZIONE DELLE COMPETENZE DESCRITTE

Tabella 16 Stralcio del libretto formativo del cittadino destinato a documentare le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione specialistica e la formazione durante l'arco della vita lavorativa nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale

Al fine di garantire un superiore livello di spendibilità sociale agli apprendimenti maturati dagli studenti, alcune scuole fanno poi riferimento a quadri di riferimento esterni al sistema scolastico, come nel caso delle certificazioni linguistiche o informatiche o del certificato di idoneità alla guida del ciclomotore. Per le lingue il riferimento è il QCER (quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue)⁵⁸, nel caso dell'informatica gli *standard* sono essere rappresentati da *syllabus* indipendenti come e-Citizen⁵⁹, ECDL⁶⁰, EUCIP⁶¹ o proprietari (Microsoft, Cisco, Sun), per il "patentino" i riferimenti sono costituiti dalle norme⁶².

Si tratta di *standard* messi a punto da stati o da organizzazioni pubbliche o private riconosciute e che operano a livello nazionale o internazionale, sia direttamente sia tramite soggetti accreditati. L'obiettivo che la scuola si prefigge solitamente con tali certificazioni è quello di consentire agli studenti di acquisire crediti formativi da spendere nella prosecuzione del percorso di studi a livello terziario (università, alta formazione e formazione non universitaria) o ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Di solito si tratta di apprendimenti maturati dagli studenti nel corso di attività extra-curricolari o di valorizzazione delle eccellenze (come estensione di apprendimenti curricolari per

55. dal Patto per il lavoro sottoscritto tra Governo e parti sociali il 24 settembre 1996 "... si definirà un sistema di certificazione quale strumento idoneo a conferire unitarietà e visibilità ai percorsi formativi di ogni persona lungo tutto l'arco della vita nonché a promuovere il riconoscimento dei crediti formativi comunque maturati ed a documentare le competenze effettivamente acquisite."

56. dall'accordo tra il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le province autonome di Trento e Bolzano del 18 febbraio 2000 per l'individuazione degli standards minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale in Conferenza Stato-Regioni "sono competenze professionali certificabili quelle che costituiscono patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui ed il cui insieme organico costituisce una qualifica o figura professionale. Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite le regioni istituiscono il libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati anche i crediti formativi che possono essere conosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e regioni interessate."

57. allegato A del decreto MLPS-MIUR 10 ottobre 2005 Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino

58. <http://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/european-language-levels-cefr/cef-ell-document.pdf>

59. <http://www.aicanet.it/certificazioni/ecitizen/syllabus>

60. <http://www.aicanet.it/certificazioni/ecdl/core-level/syllabus>

61. <http://www.eucip.it/profilo>

62. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/patentino/normativa.shtml>

un ridotto numero di allievi) ma può trattarsi anche di apprendimenti derivanti da attività conseguenti a particolari curvature curriculari, come nel caso della Secondaria di I grado ad indirizzo musicale⁶³ dei quali la scuola può essere interessata a chiedere il riconoscimento ai fini di accrescere il riconoscimento sociale e ad agevolare la prosecuzione degli studi.

2.5 Valenza formativa e orientativa della certificazione

Nel paragrafo Le certificazioni delle competenze, ci siamo concentrati soprattutto sul valore esterno delle certificazioni, cioè sulla condivisione sociale e la spendibilità, tuttavia la certificazione assume anche un importante valore per la persona.

È la cosiddetta valenza formativa. Infatti la certificazione consente la valorizzazione delle persone cioè dei loro saperi e saper fare, delle loro abilità e risorse acquisite anche al di fuori del contesto scolastico. È lo stesso regolamento sulla valutazione⁶⁴ a chiarire che la certificazione serve al fine: “di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l’orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l’inserimento nel mondo del lavoro”⁶⁵. Le prime due finalità attengono alla valenza formativa, le rimanenti sono maggiormente rivolte al riconoscimento sociale.

Nelle linee guida dell’obbligo di istruzione⁶⁶ si precisa: “L’obiettivo è quello di coniugare l’accertamento dei livelli di conoscenza disciplinare con la verifica dei livelli di competenza acquisiti dagli studenti, che diventano protagonisti consapevoli del processo valutativo. Di conseguenza, la valutazione contribuisce alla motivazione/rimotivazione dello studente, in quanto costituisce uno strumento per valorizzarne i saperi e le competenze già possedute.”

I concetti del protagonismo degli studenti e della trasparenza della valutazione sono sviluppati anche nello statuto degli studenti⁶⁷ in cui si afferma che l’autovalutazione conduce lo studente a “individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento”. Tutto ciò appare coerente con il concetto di responsabilità con cui si descrivono le competenze del Quadro europeo delle qualifiche⁶⁸.

Anche la legge 169/2008⁶⁹, pur con una formulazione che si presta a qualche ambiguità, accenna alla valenza formativa “L’esito dell’esame conclusivo del primo ciclo è espresso con valutazione complessiva in decimi e illustrato con una certificazione analitica dei traguardi di

63. decreto MPI 6 agosto 1999

64. art. 1 comma 6 DPR 22 giugno 2009, n. 122 Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169

65. il passaggio del regolamento della valutazione riprende quanto anticipato nelle linee guida dell’obbligo di istruzione di due anni prima. Nel paragrafo 5 Valutazione e certificazione delle Linee guida del decreto MPI 139/2007, pubblicate il 27 dicembre 2007, si legge: “La valutazione e la certificazione hanno l’obiettivo prioritario di sostenere i processi di apprendimento dei giovani e il loro orientamento, anche ai fini di facilitare i passaggi tra i diversi ordini e indirizzi di studio, allo scopo di far conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore o almeno una qualifica professionale a tutti i giovani entro il 18° anno di età.”

66. paragrafo 5 Valutazione e certificazione delle Linee guida del decreto MPI 139/2007, pubblicate il 27 dicembre 2007

67. art. 2 comma a DPR 24 giugno 1998 n. 249 Regolamento recante statuto delle studentesse e degli studenti delle scuole secondarie

68. raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 C111 sulla costituzione del Quadro europeo

69. art. 3 comma 4 Legge 30 ottobre 2008, n. 169 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università

competenza e del livello globale di maturazione raggiunti dall'alunno ...". Introdurre una descrizione analitica dell'esito dell'esame e del livello di maturazione dell'alunno significa implicitamente riconoscere la debolezza della valutazione sintetica ovvero la sua scarsa significatività per gli allievi e le famiglie (oltre che il raccordo con il secondo ciclo), cioè la sua insufficienza a descrivere i traguardi di competenza raggiunti dall'individuo.

Nelle indicazioni allegate alla nota che trasmette il certificato dell'obbligo di istruzione⁷⁰ si legge che "La certificazione è uno strumento utile per sostenere e orientare gli studenti nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o, almeno, di una qualifica professionale di durata triennale entro il diciottesimo anno di età."

La certificazione, come attestazione analitica dei risultati di apprendimento cioè di ciò che la persona conosce, capisce ed è in grado di realizzare, aiuta lo studente a prendere coscienza del proprio itinerario di apprendimento, delle modalità con cui apprende, dei propri punti forti e deboli⁷¹ e delle risorse personali maturate non solo in ambito formale ma anche in contesti non formali e informali. Da quest'ultimo punto di vista, la certificazione rappresenta un documento in cui si evidenziano e si portano a sintesi gli apprendimenti della persona, compresi quelli che sono stati appresi nel contesto della vita di relazione e nella vita quotidiana extra-scolastica, apprendimenti di cui le persone sono raramente consapevoli. La certificazione delle competenze può quindi rappresentare un utile strumento per la conoscenza del sé, in funzione della scelta dei percorsi scolastici e formativi del secondo ciclo e cioè ha valenza formativo-orientativa.

In sintesi, se la valutazione sommativa finale rappresenta principalmente la dimensione statica della valutazione, la certificazione dovrebbe essere in grado di cogliere gli apprendimenti nella loro dinamicità.

Sostenere i processi di apprendimento e favorire la prosecuzione degli studi significa rinforzare la **motivazione intrinseca** dell'alunno, prevenire e contrastare la dispersione in età di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e aiutare a scegliere con la massima consapevolezza affinché lo studente non interrompa o rallenti il suo percorso di studio e pervenga quanto meno al conseguimento di un diploma o di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età⁷².

Negli alunni in difficoltà o negli alunni che non si ritrovano in un modello di scuola basata principalmente sui contenuti e su approcci prevalentemente unidirezionali, si innesca spesso un circolo vizioso fra difficoltà nel dare un senso agli apprendimenti proposti, difficoltà di comprensione, valutazioni negative, demotivazione, difficoltà di relazione con i docenti, frustrazione, percezione di inutilità dei propri sforzi e dispersione che si è cercato di schematizzare nella figura 17. Sotto questo profilo, la valorizzarne dei saperi e delle competenze già possedute attraverso la certificazione aiuta ad innescare una dinamica positiva e a sostenere gli studenti soprattutto in occasioni delle transizioni fra ordini e gradi di scuola o dei passaggi orizzontali del secondo ciclo.

70. nota MIUR 1208 del 12 aprile 2010 Trasmissione decreto MIUR n. 9 del 27 gennaio 2010 con allegato modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione

71. art. 2 comma 4 nota 71 art. DPR 249/1998, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria " ... Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento."

72. il regolamento dell'autonomia scolastica DPR 275/1999, all'art. 1 comma 2, sintetizza questo concetto con l'espressione "successo formativo"

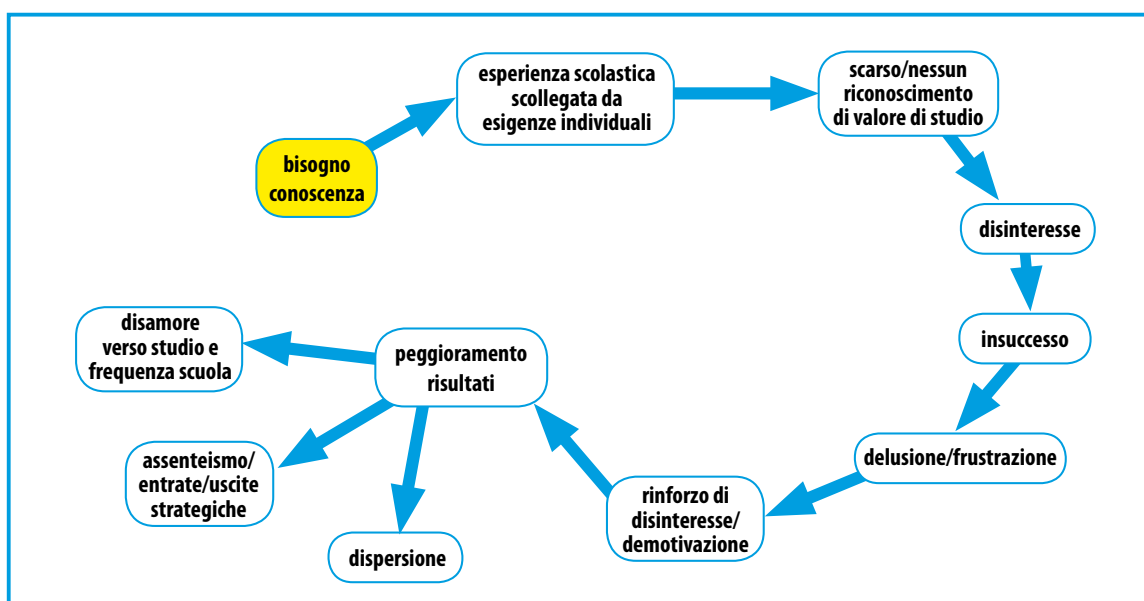


Tabella 17 Relazione fra le difficoltà scolastiche, la demotivazione e l'insuccesso formativo

Un'ulteriore riflessione proviene dal certificato dell'obbligo di istruzione e in particolare dal giudizio di competenza cioè dall'articolazione dei livelli descrittivi.

LIVELLI	DESCRITTORI
non raggiunto	Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione
base	Lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali
intermedio	Lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite
avanzato	Lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli

Tabella 18 Dal certificato delle competenze di base di cui al decreto MIUR n. 9 del 27 gennaio 2010

Dalla lettura in verticale delle descrizioni appare evidente la progressività degli apprendimenti e, con essa, una implicita sollecitazione nei confronti dello studente ad addivenire a superiori livelli di padronanza e nei confronti della scuola affinché stimoli e supporti lo studente nel processo di miglioramento⁷³.

Rimane ora da chiedersi come si estrinsechi la valenza formativa. Ovvero come si traducono le considerazioni formative della certificazione nella pratica scolastica?

73. Spinosi M. *Valutare gli apprendimenti: dai voti ai voti* in I Quaderni di "Voci della Scuola" Speciale valutazione, Tecnodid, luglio 2010 afferma che: "Ciò che sembra emergere dal modello di certificazione proposto è che alla fine dell'obbligo di istruzione la scuola si deve preoccupare che lo studente non abbia acquisito solo saperi inerti, ma piuttosto saperi viventi che permettono di comportarsi nella società da cittadino critico e responsabile".

Infatti se il certificato delle competenze dopo essere stato compilato (a cura della commissione d'esame per la Secondaria di I grado e dal consiglio di classe in sede di scrutinio per la Secondaria di II grado) viene consegnato in modo asettico alle famiglie insieme al diploma (nel caso della Secondaria di I grado) oppure immediatamente archiviato nel fascicolo personale (nel caso della Secondaria di II grado), tutte le potenzialità formative del certificato rimangono inesprese.

Affinché la certificazione possa esplicare la sua valenza positiva occorre che il certificato venga illustrato in corso d'anno alle famiglie e agli studenti e che gli esiti dei periodici accertamenti e delle osservazioni delle competenze siano comunicati tempestivamente agli studenti. Infine i livelli assegnati sul certificato finale devono essere commentati e discussi con studenti e genitori al fine di accrescere quella consapevolezza cui si è accennato in precedenza e al fine di rinsaldare le convergenze educative con la famiglia.

2.6 Consiglio e didattica orientativi

La scuola secondaria di I grado ha nei suoi tratti costitutivi⁷⁴, sempre confermati dalle innovazioni normative che si sono succedute nel tempo, l'orientamento dei giovani. La scuola Secondaria di I grado è tenuta ad esplicitare agli studenti delle classi III e alle famiglie, prima dell'effettuazione delle iscrizioni al secondo ciclo, il **consiglio orientativo**⁷⁵, ovvero un'indicazione per la prosecuzione del percorso di studi. Il consiglio viene stilato dal Consiglio di classe tenendo conto delle attitudini mostrate dall'alunno e delle competenze maturate durante il percorso di studi e può essere rivisto in sede di esame di Stato⁷⁶. La commissione d'esame deve poi predisporre la "certificazione analitica dei traguardi di competenze e del livello globale di maturazione"⁷⁷. Si ritiene che tra i due adempimenti potrebbero scaturire significative sinergie.

Affinché gli studenti possano approfondire la conoscenza di sé, preliminarmente all'orientamento nella scelta, diventa molto importante aiutarli a scoprire e valorizzare sia le risorse personali innate sia quelle apprese grazie alle attività didattiche o extra-curricolari o in contesti non formali o informali. La focalizzazione sulle risorse della persona e sul saper fare in situazione costituisce anche il riferimento della didattica basata su competenze. Ci siamo soffermati su questo punto nel paragrafo 2.3. La stimolazione e mobilitazione delle risorse personali (attraverso le unità di apprendimento e le prove di competenza) è una strategia di didattica orientativa, oltre che una metodologia di insegnamento-apprendimento e fa leva sia sulle componenti cognitive sia su quelle affettive.

74. legge 31 dicembre 1962 n. 1859 Art. 1 "... La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva.

75. art. 2 comma 2 DPR 14 maggio 1966, n. 362 Norme di esecuzione della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, concernenti l'esame di Stato di licenza della scuola media "Il consiglio di classe, infine, esprime, per gli ammessi all'esame, un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante. Tale consiglio dovrà essere verificato in sede di esame."

76. dall'art. 9 comma 34 dell'ordinanza MPI 21 maggio 2001, n. 90 Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore "La sottocommissione, infine, verifica e, se necessario, integra il consiglio orientativo (già espresso ai fini della iscrizione) sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con parere non vincolante sulla loro capacità ed attitudini."

77. art. 3 comma 4 Legge 30 ottobre 2008, n. 169 "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università"

Il consiglio orientativo dev'essere adeguatamente fondato cioè deve basarsi su una serie di osservazioni e di evidenze dalle quali il Consiglio di classe, nella sua collegialità e responsabilità, desume informazioni per suggerire ipotesi per la continuazione del percorso formativo. Il *focus* su osservazioni ed evidenze costituisce anche il fondamento della certificazione delle competenze.

L'osservazione intersoggettiva periodica, focalizzata sia sul prodotto finale (oggetto della prova di competenza) sia sul processo (ovvero sulle modalità attraverso le quali l'allievo giunge o meno alla sua realizzazione) può aiutare a ricavare informazioni utili per la conoscenza del sé. D'altra parte, le autovalutazioni aiutano lo studente ad acquisire una consapevolezza progressiva delle proprie risorse e dei propri comportamenti anche in chiave orientativa, a costruire la propria identità⁷⁸, a pensare e progettare il proprio futuro e a potenziare le capacità di scelta⁷⁹.

Occorre però che le evidenze vengano raccolte ed organizzate in un *portfolio* affinché da esse il Consiglio di classe possa trarre informazioni coerenti per l'elaborazione del consiglio orientativo.

Affinché il percorso di apprendimento e gli strumenti didattici utilizzati siano utili anche sotto il profilo orientativo, occorre che siano progettati tenendo conto di questa esigenza. Ovvero, nella predisposizione delle unità di apprendimento e delle prove di competenza, accanto ad apprendimenti più strettamente disciplinari, è necessario indicare anche le competenze orientative che si vogliono potenziare.

Ma quali sono le **competenze orientative**? Alcune competenze del PECuP⁸⁰ e chiave di cittadinanza⁸¹ hanno una connotazione orientativa. Nel PECuP pare significativa la sezione dell'identità (conoscenza di sé e orientamento), mentre tra le competenze di cittadinanza si segnalano: imparare ad imparare, progettare, agire in modo autonomo e responsabile, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. Anche alcuni traguardi per lo sviluppo delle competenze hanno valenze orientative. Se ne riporta qui sotto una selezione.

78. dagli obiettivi generali del processo formativo Allegato C Indicazioni nazionali del decreto legislativo 59/2004 "La scuola Secondaria di primo grado mira all'orientamento di ciascuno, favorisce l'iniziativa del soggetto per il suo sviluppo fisico, psichico e intellettuale, lo mette nelle condizioni di definire e conquistare la propria identità di fronte agli altri e di rivendicare un proprio ruolo nella realtà sociale, culturale e professionale."

79. dagli obiettivi generali del processo formativo Allegato C Indicazioni nazionali del decreto legislativo 59/2004 "La possibilità del preadolescente di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, portando avanti lo sviluppo di un progetto di vita personale, deriva dal consolidamento di competenze decisionali fondate su una verificata conoscenza di sé e su un intelligente tirocinio educativo che abbia autenticato e continui ad autenticare le capacità, gli interessi e le attitudini di ogni ragazzo"

80. allegato D decreto legislativo 59/2004 rintracciabile all'URL http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/alfabetizzazione_motoria/2004_Moratti_DLvo_59.pdf

81. allegato 2 decreto MPI 139/2007 rintracciabile all'URL http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRATTI DALLE INDICAZIONI PER IL CURRICOLO DIRETTIVA MPI 3 AGOSTO 2007

- Usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta per collaborare con gli altri, per esempio della realizzazione di giochi, nell'elaborazione di progetti e nella valutazione dell'efficacia di diverse soluzioni di un problema.
- In contesti che gli sono familiari e su argomenti noti, l'alunno discorre con uno o più interlocutori, si confronta per iscritto nel racconto di avvenimenti ed esperienze personali e familiari, espone opinioni e ne spiega le ragioni mantenendo la coerenza del discorso.
- Sa dare significato alle proprie esperienze musicali, dimostrando la propria capacità di comprensione di eventi, materiali, opere musicali riconoscendone i significati, anche in relazione al contesto storico-culturale.
- Legge le opere più significative prodotte nell'arte antica, medievale, moderna e contemporanea, sapendole collocare nei rispettivi contesti storici, culturali e ambientali; riconosce il valore culturale di immagini, di opere e di oggetti artigianali prodotti in paesi diversi dal proprio.
- L'alunno, attraverso le attività di gioco motorio e sportivo, che sono esperienze privilegiate dove si coniuga il sapere, il saper fare e il saper essere, ha costruito la propria identità personale e la consapevolezza delle proprie competenze motorie e dei propri limiti.
- Ha elaborato un personale metodo di studio, comprende testi storici, ricava informazioni storiche da fonti di vario genere e le sa organizzare in testi.
- Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.
- L'alunno osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani.
- Rispetta punti di vista diversi dal proprio; è capace di sostenere le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e argomentando attraverso concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di una argomentazione corretta.
- È in grado di riflettere sul percorso di esperienza e di apprendimento compiuto, sulle competenze in via di acquisizione, sulle strategie messe in atto, sulle scelte effettuate e su quelle da compiere.
- È in grado di usare le nuove tecnologie e i linguaggi multimediali per supportare il proprio lavoro, avanzare ipotesi e validarle, per autovalutarsi e per presentare i risultati del lavoro.

Tabella 19 Selezione di traguardi per lo sviluppo delle competenze con connotazioni di tipo orientativo

Come si può notare, si tratta di competenze preliminari all'orientamento in senso stretto, cioè alla scelta del percorso di studi del secondo ciclo⁸². L'utilizzo orientativo delle discipline o **didattica orientativa**, aiuta lo studente a mettere a punto un metodo di lavoro, ad approfondire le proprie risorse e le situazioni (messa a fuoco dei vincoli e delle opportunità), lo stimola ad immaginarsi in una data situazione, a stendere un progetto, a definire obiettivi a breve e medio termine, a prendere decisioni, a filtrare, verificare e comparare le informazioni, a perseguire con determinazione gli obiettivi e a riflettere sul proprio percorso formativo.

82. dall'allegato alla circolare MIUR 15 aprile 2009 n. 43 si legge che: "In particolare, gli interventi educativi tendono a favorire: a) la maturazione di un metodo (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti, ecc.) centrato sull'approccio dell'auto-orientamento; b) lo sviluppo di competenze orientative, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, eccetera; c) la capacità di monitorare in senso orientativo il percorso formativo in essere, attraverso una riflessione consapevole sulla sua evoluzione e l'identificazione di eventuali strategie di miglioramento; d) l'educazione alla progettualità personale che non coincide immediatamente con situazioni di scelta ma ne crea i prerequisiti necessari; e) la valorizzazione orientativa di situazioni esperienziali diverse (di tipo formativo, di impatto con il mondo del lavoro) per favorire quel processo di sperimentazione di sé e di conoscenza (non solo informazione astratta) dei contesti formativi e produttivi; f) la capacità dei sistemi di rispondere efficacemente ai bisogni di ri-orientamento della persona in ogni fase della vita.

2.7 Aspetti organizzativi

In precedenza è stata illustrata la necessità che le istituzioni scolastiche ripensino alle modalità di insegnamento-apprendimento e elaborino progettazioni didattiche mirate a sviluppare competenze e verifiche finalizzate ad accertare le competenze effettivamente maturate. Questo compito non può essere lasciato alla sensibilità e all'autonomia dei singoli docenti ma deve essere gestito a livello di istituzione scolastica, con il coordinamento del dirigente scolastico.

L'esigenza che la didattica per competenze diventi prassi di lavoro comune impone una riflessione all'interno della singola istituzione scolastica sulla necessità di condividere i principi fondanti della didattica per competenze, attraverso momenti di formazione del collegio docenti.

È assai frequente che i Collegi dei docenti frappongano una serie di resistenze culturali al cambiamento che vanno dalla negazione dell'esigenza di innovazione alla mancanza delle precondizioni per l'innovazione o alle rigidità dell'impianto organizzativo scolastico. È quindi opportuno predisporre un percorso graduale, che implementi l'innovazione attraverso fasi successive, ferma restando l'esigenza di prefigurare il quadro generale cui tendere.

Per iniziare, si possono adattare le modalità organizzative già diffuse nelle scuole.

2.7.1 Il collegio dei docenti e le sue articolazioni

Al Collegio la norma attribuisce funzioni e compiti decisionali in materia di progettazione didattica. Tuttavia la sua consistenza numerica rende assai difficoltosi compiti di elaborazione e confronto sia sugli aspetti metodologici che sulla normativa. È quindi consigliabile presentare gli argomenti all'ordine del giorno in modo semplice e schematico, possibilmente con una serie di diapositive, che riporteranno anche proposte operative, su cui il Collegio potrà/dovrà esprimersi. Ciò presuppone un accurato lavoro preparatorio da parte del Dirigente scolastico, coadiuvato dallo *staff* (collaboratori, funzioni strumentali, coordinatori per aree, ...).

La formazione dei docenti in merito al tema in oggetto potrà inizialmente limitarsi a interventi del Dirigente scolastico e dei docenti-referenti (che hanno partecipato al corso promosso dall'UST) e successivamente, qualora il Collegio ne ravvisi l'esigenza, potrà essere completata da interventi di esperti esterni.

Nella maggior parte delle scuole secondarie di I grado il Collegio si articola già in dipartimenti disciplinari. Ai fini di una didattica per competenze appare opportuno ampliare questi dipartimenti alle aree disciplinari. Compito di tali gruppi sarà la messa a punto del curricolo di istituto⁸³ e di area disciplinare e delle relative prove di accertamento delle competenze. Per ciascuna competenza dovranno essere definiti gli indicatori e i descritti in modo puntuale i livelli, tramite rubriche. I dipartimenti per aree disciplinari costruiranno anche gli strumenti per l'autovalutazione delle competenze da parte degli alunni.

Un gruppo di lavoro rappresentativo dell'intero Collegio potrà poi lavorare sul tema dell'osser-

83. un curricolo non è un programma ma una sequenza di apprendimenti basata sulla definizione precisa di obiettivi di cui si controllano costantemente i livelli di raggiungimento

vazione delle competenze (in particolare di quelle chiave di cittadinanza e orientative), elaborando strumenti di raccolta delle stesse in base ad un quadro di indicatori e ad una rubrica di valutazione condivisi.

Le proposte dei gruppi di lavoro saranno successivamente fatte proprie dal Collegio dei docenti, il quale così si assumerà la responsabilità della loro attuazione.

2.7.2 I consigli di classe

La didattica per competenze comporta che i Consigli di classe predispongano una progettazione di classe in termini di competenze, individuando percorsi, metodologie e strumenti e le relative prove di verifica.

Nell'ottica di un processo graduale, i Consigli dovrebbero essere chiamati a definire almeno un'unità di apprendimento basata su competenze per ogni periodo in cui è suddiviso l'anno scolastico. L'UdA coinvolgerà più discipline di diverse aree disciplinari e sarà corredata dalla corrispondente prova di verifica. A tal fine i Consigli di classe identificheranno almeno un tema significativo su cui basare la didattica e definiranno un'organizzazione delle attività e delle verifiche il più possibile cogestita. Negli anni successivi (o nel caso di situazioni ambientali più favorevoli) le UdA così strutturate potrebbero aumentare di numero.

L'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza ed orientative non può essere compito di singoli docenti, per cui il Consiglio di classe è tenuto a definire il contributo che a tal fine potrà essere apportato da ciascuna disciplina. I docenti osserveranno poi periodicamente - tramite griglie predisposte - i comportamenti in situazione, per inferire l'acquisizione delle competenze.

Nelle riunioni di preparazione allo scrutinio, le osservazioni saranno oggetto di valutazione collegiale, unitamente agli esiti delle autovalutazioni degli alunni e ai risultati delle prove di competenza. Ciò consentirà di pervenire ad apprezzamenti di competenze il più possibile realistici e condivisi.

Progettazione e valutazione basate su competenze impattano in maniera significativa su studenti e genitori. Ma mentre per i primi la distinzione fra valutazione disciplinare e giudizio di competenza può essere recepito agevolmente attraverso una prassi quotidiana coerente, per le famiglie può dare adito a fraintendimenti e tensioni, anche perché rappresenta una forte discontinuità rispetto alla propria esperienza giovanile di studenti. È quindi necessario organizzare assemblee di classe finalizzate ad illustrare la metodologia di lavoro e le modalità con cui si giunge alla certificazione delle competenze e accompagnare individualmente la consegna della certificazione, similmente a quanto accade per il consiglio orientativo.

Nel presente capitolo si propongono e si commentano alcuni *format* di lavoro finalizzati a guidare il lavoro di progettazione didattica e di rilevamento e di apprezzamento delle competenze.

Alcuni *format* sono destinati ai Consigli di classe, altri possono essere utilizzati dalle articolazioni del Collegio docenti, ad esempio dai gruppi di area disciplinare o di asse culturale, o da gruppi di lavoro trasversali alle aree o agli assi. Si dovrebbe tuttavia evitare la compilazione individuale perché non in linea con l'obiettivo di aiutare i docenti a convergere sui medesimi risultati di apprendimento e su attività e strumenti almeno in parte comuni. È necessario stimolare i docenti ad evidenziare ciò che le discipline hanno in comune più che ciò che le divide e a lavorare per l'integrazione delle prospettive ermeneutiche disciplinari. Situazioni e fenomeni complessi possono essere infatti compresi e affrontati solo grazie alla valorizzazione delle potenzialità sinergiche delle discipline e all'utilizzo complementare degli approcci specialistici.

I *format* sono strumenti di lavoro che sollecitano i docenti a confrontarsi fra loro e a riflettere sul processo di insegnamento/apprendimento, sul modo con cui si approcciano le tematiche e sugli impliciti dell'azione didattica e li aiutano a chiarire meglio gli obiettivi e a raccogliere le evidenze delle manifestazioni di competenza.

3.1 Competenze chiave di cittadinanza e discipline

Prima di riflettere sulla relazione esistente tra le competenze e le discipline, al fine di adottare un lessico comune e di cercare convergenze verso alcuni dei risultati di apprendimento richiesti al termine dell'obbligo di istruzione, si propone una rilettura delle otto competenze chiave di cittadinanza⁸⁴, in relazione ai tre ambiti cui afferiscono:

COSTRUZIONE DEL SÉ	Imparare ad imparare:	organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
	Progettare:	elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
RELAZIONE CON GLI ALTRI	Comunicare:	- <i>comprendere</i> messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) - <i>rappresentare</i> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
	Collaborare e partecipare:	interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
	Agire in modo autonomo e responsabile:	sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.

⁸⁴. allegato n. 2 Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria del decreto MPI n. 139/2007

→ RAPPORTO CON LA REALTÀ NATURALE E SOCIALE	Risolvere problemi:	affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
	Individuare collegamenti e relazioni:	individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
	Acquisire ed interpretare l'informazione:	acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Tabella 20 Competenze chiave di cittadinanza da conseguire al termine dei dieci anni di scolarità

Si noti che le competenze di cittadinanza afferiscono a tre dimensioni formative incentrate su: la persona (costruzione del sé), le relazioni interpersonali (relazione con gli altri, collaborazione e impegno civico) e i rapporti con le cose e l'ambiente (rapporti con la realtà naturale e sociale, gli oggetti, la cultura e il lavoro)⁸⁵. Si tratta di tre ambiti che corrispondono alla missione della scuola "formare, educare, istruire"⁸⁶. Infatti, la scuola non può essere un'istituzione "separata", che si limiti ad istruire entro spazi e tempi determinati, ma deve trasformarsi in un sistema "innervato nel sociale" che, avvalendosi anche di attività non formali ed informali "istruisca, educi e formi e continui a farlo per tutta la vita"⁸⁷.

Ciò premesso, ci si può chiedere come si raccordino le discipline con le competenze chiave di cittadinanza. Occorre che ciascuna disciplina si interroghi sul contributo che è in grado di portare all'acquisizione delle competenze di cittadinanza. È opportuno che questa prima rilettura della disciplina sia svolta individualmente dai docenti o in sede di dipartimento, ma per singola disciplina (ad es. l'insegnante di italiano-storia-geografia realizzerà tre riflessioni separate).

	COMPETENZA	Disciplina Come concorre la disciplina al raggiungimento della corrispondente competenza?
costruzione del sé	Imparare ad imparare:	
	Progettare:	
relazione con gli altri	Comunicare:	
	Collaborare e partecipare:	
	Agire in modo autonomo e responsabile:	
rapporto con la realtà naturale e sociale	Risolvere problemi	
	Individuare collegamenti e relazioni	
	Acquisire ed interpretare l'informazione	

Tabella 21 Format del contributo disciplinare alle competenze chiave di cittadinanza

85. il passaggio è adattato da Tiriticco M. *Competenze, come e perché* <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=9398>, marzo 2012

86. art. 1 comma 2 DPR 275/1999 "L'autonomia delle istituzioni ... si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana..."

87. Tiriticco M, *Lobbligato di istruzione decennale*, Tecnodid, Napoli 2008 e *Le competenze tra teoria e pratica*, Ischia 28 luglio 2009

Il secondo passaggio, prevede la raccolta dei riepiloghi delle singole discipline, al fine di ottenere la mappa generale dei contributi delle discipline per il raggiungimento delle competenze di cittadinanza a livello di consiglio di classe. Il coordinatore di classe verificherà che tutte le competenze siano state prese in carico e stimolerà il Consiglio a progettare UdA coerenti con le competenze evidenziate.

	COMPETENZA	Disciplina 1	Disciplina 2	Disciplina 3	Disciplina 4	Disciplina ...
costruzione del sé	Imparare ad imparare:					
	Progettare:					
relazione con gli altri	Comunicare:					
	Collaborare e partecipare:					
	Agire in modo autonomo e responsabile:					
rapporto con la realtà naturale e sociale	Risolvere problemi					
	Individuare collegamenti e relazioni					
	Acquisire ed interpretare l'informazione					

Tabella 22 *Format* riepilogativo dei contributi disciplinari alle competenze chiave di cittadinanza

Come anticipato nel paragrafo 2.3, per osservare le manifestazioni di competenza in situazione è fondamentale dotarsi di **strumenti di osservazione**. Nel caso specifico, le competenze di cittadinanza andranno corredate da **indicatori definiti dai colleghi dei docenti** e completate con i livelli finalizzati a graduare la competenza. Gli indicatori da individuare dovranno permettere di rilevare concretamente il raggiungimento o meno della competenza di riferimento e quindi dovranno essere formulati in termini di comportamenti effettivamente osservabili e misurabili ed essere espressi con verbi di azione in relazione a precisi contesti. Per ciascuna competenza di cittadinanza si metterà a punto un numero contenuto di indicatori (es. 2-4) tale da garantire l'effettiva gestibilità della rilevazione.

Si può quindi costruire una tabella come quella seguente. Il consiglio di classe concorderà le occasioni in cui osservare le manifestazioni di competenza e delegherà a tale compito un certo numero di insegnanti. È infatti importante che l'osservazione sia intersoggettiva e che i docenti coinvolti possano confrontarsi sulle loro percezioni delle evidenze. Quanto ai livelli destinati a graduare le competenze, si può fare riferimento all'articolazione che caratterizza l'obbligo di istruzione (cfr. paragrafo 2.5)

	Competenze chiave di cittadinanza	Indicatori	Date di osservazione		
costruzione del sé	Imparare ad imparare:	Indicatore ...			
	Progettare:	Indicatore ...			
relazione con gli altri	Comunicare:	Indicatore ...			
	Collaborare e partecipare:	...			
	Agire in modo autonomo e responsabile:	...			
rapporto con la realtà naturale e sociale	Risolvere problemi	...			
	Individuare collegamenti e relazioni	...			
	Acquisire ed interpretare l'informazione	...			

Tabella 23 *Format di lavoro per osservare le competenze di cittadinanza*

3.2 Aree disciplinari e competenze

I risultati di apprendimento rappresentati dalle competenze chiave di cittadinanza e dal PE-CuP, per la loro pregnanza formativo-educativa e complessità non possono essere conseguiti in modo disgiunto dalle singole discipline o confinati in limitati spazi di trasversalità da ricavare saltuariamente all'interno del piano di studi o delegati ad attività estemporanee o extra-curricolari. Si avverte la necessità di un progetto organico finalizzato allo sviluppo integrale dell'allievo, fondato su un'impostazione di lavoro collegiale, sulla progettazione comune e sulla definizione di modalità didattiche coerenti.

Per favorire il raggiungimento di questo obiettivo, i dipartimenti di area disciplinare sono chiamati ad individuare i punti di convergenza interni all'area e ad incrociare i traguardi delle competenze al termine del I ciclo con le competenze di cittadinanza. Infatti, le competenze chiave di cittadinanza non possono essere perseguite direttamente ma vanno stimulate attraverso le attività curriculari (disciplinari e trasversali). Ne consegue che ciascuna attività di area o unità di apprendimento deve essere costruita per sollecitare entrambe le tipologie di competenze.

		TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE PREVISTI AL TERMINE DEL I CICLO		
	Competenze chiave di cittadinanza	Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva	Area disciplinare storico-geografica	Area disciplinare matematico-scientifico-tecnologica
costruzione del sé	Imparare ad imparare:			
	Progettare:			
relazione con gli altri	Comunicare:			
	Collaborare e partecipare:			
	Agire in modo autonomo e responsabile:			
rapporto con la realtà naturale e sociale	Risolvere problemi			
	Individuare collegamenti e relazioni			
	Acquisire ed interpretare l'informazione			

Tabella 24 *Format di lavoro per evidenziare le relazioni fra i traguardi delle competenze e le competenze di cittadinanza*

Quanto alla **continuità**, cioè al raccordo fra Secondarie, gli organi collegiali possono riflettere sul rapporto tra competenze degli assi culturali e aree disciplinari del I ciclo.

È infatti opportuno che la scuola Secondaria di I grado, pur facendo principalmente riferimento al PECuP e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze contenuti nelle Indicazioni per il curriculum, ampli il proprio orizzonte per guardare al percorso dell'obbligo di istruzione entro il quale è inserita. Con l'elevamento dell'obbligo di istruzione, la Secondaria di I grado è infatti chiamata a dare il proprio coerente contributo al conseguimento dei risultati di apprendimento previsti in esito al decimo anno di scolarità.



Tabella 25 L'obbligo di istruzione come elemento di continuità fra ordini e gradi di scuola e fra articolazioni del secondo ciclo

Il *format* che segue si prefigge l'obiettivo di stimolare gli insegnanti a raccordare i traguardi di competenza delle aree disciplinari con le competenze degli assi culturali⁸⁸.

	Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva	Area disciplinare storico-geografica	Area disciplinare matematico-scientifico-tecnologica
Asse culturale dei linguaggi			
Asse culturale matematico			
Asse culturale scientifico-tecnologico			
Asse culturale storico-sociale			

Tabella 26 *Format* di lavoro per identificare la relazione fra le competenze di base in uscita dall'obbligo di istruzione e i traguardi per lo sviluppo delle competenze specifici del I ciclo

A titolo esemplificativo, si propone una possibile compilazione del *format* precedente per quanto riguarda l'asse dei linguaggi. Nella colonna di destra è stata riportata una selezione di traguardi per lo sviluppo delle competenze.

88. allegato 3 Assi culturali del decreto MPI 139/2007 rintracciabile all'URL http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

Competenze previste al termine dell'obbligo di istruzione	Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado
Asse culturale dei linguaggi	Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva
<p>Padronanza della lingua italiana</p> <ul style="list-style-type: none"> • padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti • leggere comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo. • produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi 	<ul style="list-style-type: none"> • usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta • ha imparato ad apprezzare la lingua come strumento attraverso il quale può esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali • legge ... testi letterari di vario tipo • è capace di utilizzare le conoscenze metalinguistiche per migliorare la comunicazione orale e scritta. • varia opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori; riconosce e usa termini specialistici in base ai campi del discorso.
<ul style="list-style-type: none"> • utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi 	<ul style="list-style-type: none"> • in contesti familiari e su argomenti noti discorre e si confronta per iscritto
<ul style="list-style-type: none"> • utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario 	<ul style="list-style-type: none"> • padroneggia gli strumenti della grammatica del linguaggio visuale. • riconosce gli elementi principali del patrimonio culturale, artistico e ambientale del proprio territorio. • realizza un elaborato personale e creativo. • descrive e commenta opere d'arte
<ul style="list-style-type: none"> • utilizzare e produrre testi multimediali 	<ul style="list-style-type: none"> • nelle attività di studio usa i manuali delle discipline o altri testi di studio al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, e concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici. • alla fine di un percorso didattico produce con l'aiuto dei docenti e dei compagni dei semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori

Tabella 27 Esempio di comparazione fra le competenze afferenti agli assi culturali dell'obbligo di istruzione e i traguardi di competenze relativi al primo ciclo

La riflessione sulla continuità dei quadri di riferimento assume maggiore chiarezza e profondità se si mettono in luce i legami esistenti tra le competenze chiave UE, le competenze previste dall'obbligo di istruzione e i traguardi delle aree disciplinari.

Competenze chiave UE relative all'istruzione iniziale per l'apprendimento permanente	Competenze italiane relative all'obbligo di istruzione		Indicazioni per il curricolo
	chiave di cittadinanza	assi culturali	aree disciplinari
1. comunicazione nella madrelingua 2. comunicazione nelle lingue straniere 3. competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia 4. competenza digitale 5. imparare a imparare 6. competenze sociali e civiche 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità 8. consapevolezza ed espressione culturale	1. imparare ad imparare 2. progettare 3. comunicare: - comprendere - rappresentare 4. collaborare e partecipare 5. agire in modo autonomo e responsabile 6. risolvere problemi 7. individuare collegamenti e relazioni 8. acquisire ed interpretare l'informazione	1. linguaggi 2. matematico 3. scientifico-tecnologico 4. storico sociale "Costituiscono il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa."	1. area linguistico-artistico-espressiva 2. area storico-geografica 3. area matematico-scientifico-tecnologica "Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune"

Tabella 28 Comparazione fra competenze chiave europee, competenze di base dell'obbligo di istruzione e indicazioni per il curricolo del I ciclo

3.3 Progettazione di unità di apprendimento per competenze

Il *format* proposto intende guidare i docenti nella progettazione di unità di apprendimento (UdA) realmente rivolte allo sviluppo di competenze da parte dell'allievo. Le UdA⁸⁹ costituiscono lo strumento principale della strutturazione pratica dell'offerta formativa. Partendo dall'allievo (o dal gruppo) e dai suoi bisogni formativi, esse esplicitano gli obiettivi formativi, le attività, le modalità organizzative, i tempi e i metodi necessari per promuoverne lo sviluppo di competenze, nonché le eventuali modalità di valutazione delle competenze acquisite. Le UdA vengono costruite intorno ad un compito di apprendimento unitario e significativo, funzionale allo sviluppo di una o più competenze che ne costituiscono gli obiettivi formativi.

Come evidenziato dalla normativa sul nuovo obbligo di istruzione, le competenze indicano "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale" e sono descritte in termini di "responsabilità e autonomia". La definizione pone l'accento sull'"essere competente" come "saper agire efficacemente in situazione", utilizzando al meglio le proprie risorse (conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche) in risposta a situazioni-problema (inerenti il lavoro, lo studio, lo sviluppo personale e professionale). Secondo tale definizione, non è quindi competente l'allievo che possiede un grosso *stock* di risorse, ma l'allievo che è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare una situazione-problema contingente, formulando una risposta "competente" al problema proposto.

L'allievo pienamente competente è in grado di progettare ed attuare risposte (efficaci, efficienti ed eticamente accettabili) anche per problemi che egli non ha mai affrontato precedentemente in quella forma, ma per i quali dispone delle risorse conoscitive necessarie. Questo prevede che la formazione scolastica lavori non soltanto sulle risorse strettamente "disciplinari" (ossia sulle conoscenze e sulle abilità/capacità di base in un dato dominio conoscitivo) ma anche su un insieme di capacità di livello più elevato (interpretative, strategiche, riflessive) che costituiscono le "condizioni" che rendono possibile la mobilitazione, autonoma e responsabile, delle proprie risorse in presenza di una situazione-problema.

Ma quali sono le condizioni che favoriscono il "saper agire in situazione"? Per "agire con competenza", un soggetto deve essere in grado di "leggere" la situazione-problema secondo modelli "competenti", che lo portino ad interpretarla, assegnarvi senso e, di conseguenza, prendere decisioni pertinenti. Sulla base di tali decisioni il soggetto intraprenderà azioni efficaci in risposta alla situazione stessa, scegliendo tra un insieme di strategie a sua disposizione o definendone di nuove attraverso la combinazione delle strategie conosciute. Il soggetto dovrà infine valutare *in itinere* la bontà delle proprie interpretazioni ed azioni, rivedendole e cambiandole qualora queste non dovessero rivelarsi adeguate nel corso degli eventi.

Quattro elementi caratterizzano la possibilità di agire efficacemente in situazione e quindi la "profondità" della competenza del soggetto⁹⁰.

89. l'espressione è stata utilizzata per la prima volta dal decreto MPI 18 settembre 2002 n. 100 "Decreto di attuazione del progetto nazionale di sperimentazione", poi ripresa dal decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59 "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53" e nei suoi allegati

90. per approfondimenti si veda Trinchero R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006

1. la quantità e qualità di **risorse** possedute e mobilitabili, in termini di conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, unita all'adeguatezza di queste alla situazione-problema da affrontare;
2. i **modelli**, espliciti o impliciti, **che guidano l'interpretazione** della situazione-problema da parte del soggetto e la conseguente scelta delle strategie da mettere in atto. Una corretta "visione della situazione" consente al soggetto di scegliere le strategie di azione adeguate alla situazione stessa e quindi maggiormente efficaci. Il soggetto competente, prima ancora di cercare una strategia, cerca di ridefinire il problema in una forma ottimale per la sua soluzione. Chiameremo questi modelli **strutture di interpretazione**, le quali riguardano il "vedere", il "leggere", l'"interpretare" il problema per assegnarvi specifici significati;
3. le concrete **strategie operative** che egli mette in atto per raggiungere gli scopi che si prefigge, in presenza di una data situazione-problema. Chiameremo queste strategie **strutture di azione**, le quali riguardano il "fare", il "decidere", l'"applicare", il "costruire" specifiche soluzioni per i problemi proposti;
4. la capacità del soggetto di capire, *in itinere*, se le strategie adottate sono effettivamente le migliori possibili e di cambiarle opportunamente in caso contrario. È questa una capacità **autoriflessiva e autoregolativa** che ha a che fare con la capacità del soggetto di apprendere dall'esperienza concreta che egli compie quotidianamente. Chiameremo queste capacità **strutture di autoregolazione**, le quali riguardano il "riflettere", il "giustificare", l'"autovalutarsi", il "mettere in discussione" le proprie strategie per migliorarle e migliorarsi.

Qui di seguito si inserisce il *format* commentato per la progettazione delle UdA.

CAMPO	INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE E COMMENTI
1. Codice UdA	X001U Inserire un codice per contrassegnare la PdC e per tracciare la corrispondenza fra UdA e PdC. Una prova di competenze può infatti accertare competenze previste in più unità di apprendimento.
2. Titolo UdA	Dare un titolo identificativo per l'UdA
3. Destinatari (classe e indirizzo di studi)	Specificare gli allievi destinatari dell'UdA
4. Assi culturali/ambiti disciplinari coinvolti	Specificare gli assi culturali e gli ambiti disciplinari coinvolti
5. Prerequisiti	Specificare le risorse conoscitive date per "già possedute" prima dell'inizio dell'UdA, che l'allievo deve mobilitare nelle attività previste dall'UdA stessa
6. Competenze attese	Elencare le specifiche competenze che l'UdA si propone di sviluppare, declinate a partire dalle competenze dei quattro Assi culturali (specificando in dettaglio le competenze generiche degli assi)
7. Competenza/e di cittadinanza collegate	Specificare le Competenze di cittadinanza collegate alle competenze del punto precedente.
8. Contenuti disciplinari/ trasversali trattati nell'UdA	Specificare le risorse conoscitive di cui l'UdA promuove l'acquisizione (i "contenuti" disciplinari dell'UdA stessa)



9. Problema da cui parte l'UdA e consegne proposte⁹¹	La situazione-problema di partenza , che rappresenta la fonte delle consegne proposte all'allievo nell'UdA stessa (ad esempio "Leggi questi tre articoli tratti da quotidiani ed individua in essi degli esempi di schiavitù. Utilizza questi sei esempi di fotografie fornite, che rappresentano momenti di vita quotidiana, e, ritagliando le figure, componi un "collage" in grado di descrivere efficacemente il problema, anche in relazione a quello che hai appreso leggendo gli articoli. Motiva le scelte che hai fatto ed esprimi un parere personale sul problema. Spiega poi come si dovrebbe porre – a tuo avviso – il cittadino di fronte a questo problema.")
--	---

10. Prestazioni attese dall'allievo al termine dell'UdA – Indicatori di competenza (Scegliere solo i verbi pertinenti)⁹²

10.1 Abilità di interpretare problemi aperti (Strutture di interpretazione)	<p>Le strutture di interpretazione che ci si attende che l'allievo metta in atto per "leggere" in modo competente la consegna proposta (ad esempio "Saper individuare esempi di schiavitù in articoli tratti da quotidiani", oppure "Saper individuare i soggetti più opportuni per rappresentare una situazione di schiavitù all'interno di situazioni di vita quotidiana"). Se la situazione di partenza proposta non è aperta ma ha un solo modo di essere letta ed interpretata, le strutture di interpretazione necessarie si ridurranno ad un numero molto basso o al limite ad una sola (che descrive l'unica interpretazione possibile da dare al problema): in tal caso chi compila il format potrà rendersi conto immediatamente che la situazione-problema proposta non è atta a sviluppare competenze, ma semplici abilità esecutive. In caso contrario lo studente dovrà compiere delle scelte precise (rappresentate dalle domande "Quali elementi scelgo per descrivere esaurientemente una situazione di schiavitù trovata su articoli di quotidiani?", "Come posso rappresentare efficacemente una situazione di schiavitù da me osservata? Quali inquadrature scelgo? Come le compongo? Come le collego tra di loro per costruire una narrazione fotografica?"). Le strutture di interpretazione rappresentano la declinazione delle competenze su cui l'UdA dovrebbe lavorare in specifici descrittori corrispondenti ad altrettante abilità di interpretare problemi aperti, che lo studente dovrebbe possedere al termine dell'UdA. Tali descrittori sono in genere formulati a partire dalle seguenti forme verbali (ovviamente non sempre tutte presenti in un profilo di competenza):</p> <ul style="list-style-type: none"> Cogliere ... (<i>elementi chiave, collegamenti e relazioni, ...</i>) Identificare ... (<i>dati e incognite, obiettivi, punti non chiari, ...</i>) Individuare ... (<i>elementi chiave, collegamenti e relazioni, risorse necessarie, ...</i>) Localizzare ... (<i>informazioni, concetti, ...</i>) Riconoscere ... (<i>situazioni problematiche, informazioni date e informazioni mancanti, ...</i>) Scegliere ... (<i>le risorse più opportune, ...</i>) Selezionare ... (<i>le risorse più opportune, ...</i>)
10.2 Abilità di applicare strategie risolutive a problemi aperti (Strutture di azione)	<p>Le strutture di azione che ci si attende che l'allievo metta in atto per affrontare in modo competente la consegna proposta (ad esempio "Saper descrivere esaurientemente i casi di schiavitù individuati in articoli tratti da quotidiani", "Saper rappresentare fotograficamente una condizione di schiavitù individuata in situazioni di vita quotidiana"). Anche qui, se la situazione di partenza richiede l'applicazione di semplici abilità esecutive, le strutture di azione rifletteranno queste abilità. In caso contrario lo studente dovrà compiere delle scelte precise tra strategie alternative di azione differenti (le scelte che dovrebbe compiere sono quelle già esplicitate nelle strutture di interpretazione) e mettere in atto tali strategie. Le strutture di azione rappresentano la declinazione delle competenze su cui l'UdA dovrebbe lavorare in specifici descrittori corrispondenti ad altrettante abilità di applicare strategie risolutive a problemi aperti, che lo studente dovrebbe possedere al termine dell'UdA. Tali descrittori sono in genere formulati a partire dalle seguenti forme verbali (ovviamente non sempre tutte presenti in un profilo di competenza):</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizzare ... (<i>contenuti, processi, ...</i>) Attribuire ... (<i>punti di vista, posizioni di autori differenti, ...</i>) Calcolare ... (<i>applicando algoritmi, ...</i>) Classificare ... (<i>contenuti, processi, soluzioni, ...</i>) Confrontare ... (<i>contenuti, processi, soluzioni, strategie, ...</i>)



91. in questa sezione viene riportato il problema da cui parte l'UdA (es. "Perché si forma il ghiaccio nel frigorifero?") e le consegne proposte agli allievi per trovare risposte a tale problema (es. "Provate a formulare possibili ipotesi esplicative?"). Il problema deve essere "aperto", ossia passibile di più interpretazioni, affrontabile con più strategie di soluzione e il docente deve prevedere nell'UdA momenti in cui l'allievo debba riflettere sul proprio operato e giustificare le proprie scelte nello svolgimento delle consegne proposte nell'UdA stessa. I modi "corretti" di interpretare, affrontare e riflettere sul proprio operato sono quelli che il progettista della prova deve esplicitare nella sezione 9 del format

92. i verbi indicati rappresentano esempi di come devono essere formulati i descrittori delle prestazioni attese, tra cui scegliere quelli più opportuni

	Costruire ... (<i>prodotti, ...</i>) Descrivere ... (<i>oggetti, processi, soluzioni, ...</i>) Dimostrare ... (<i>soluzioni, ...</i>) Eseguire ... (<i>procedure, ...</i>) Formulare ... (<i>piani di azione, strategie, soluzioni, ...</i>) Ideare ... (<i>soluzioni, strategie, ...</i>) Ipotesizzare ... (<i>soluzioni, strategie, ...</i>) Organizzare ... (<i>contenuti, processi, eventi, ...</i>) Pianificare ... (<i>sequenze di azioni, processi, strategie, ...</i>) Produrre ... (<i>prodotti, ...</i>) Progettare ... (<i>soluzioni, strategie, ...</i>) Rappresentare graficamente ... (<i>contenuti, processi, problemi, soluzioni, strategie, ...</i>) Realizzare ... (<i>prodotti, elaborati, ...</i>) Riassumere ... (<i>contenuti, processi, ...</i>) Ricavare ... (<i>implicazioni, conclusioni, sintesi, ...</i>)
10.3 Abilità di riflettere sulle proprie strategie (Strutture di autoregolazione)	<p>Le strutture di autoregolazione che ci si attende che l'allievo metta in atto per riflettere sulla propria azione (ad esempio "Saper trovare gli errori nel proprio elaborato sulla base di una griglia di autovalutazione", "Saper formulare una possibile critica che altri potrebbero fare al proprio lavoro", "Saper difendere il proprio lavoro, fornendo argomentazioni adeguate"), trovarne punti di forza e punti di debolezza, argomentare le "buone ragioni" alla base delle proprie scelte ed adattare la propria azione alle situazioni contingenti che si presentano, quali ad esempio una richiesta di chiarimento da parte del docente ("Perché hai svolto la consegna proprio in questo modo?"), una critica o richiesta di approfondimento da parte di un compagno ("Perché non hai preso in considerazione questi elementi?"), la necessità di dover adattare il proprio lavoro a nuove necessità ("Se dovessi adattare il tuo lavoro per la presentazione su una rivista, cosa dovresti fare?"). Le strutture di azione rappresentano la declinazione delle Competenze su cui l'UdA dovrebbe lavorare in specifici descrittori corrispondenti ad altrettante abilità di riflettere sulle proprie strategie e di adattare a nuove situazioni e contesti quando richiesto, che lo studente dovrebbe possedere al termine dell'UdA. Tali descrittori sono in genere formulati a partire dalle seguenti forme verbali (ovviamente non sempre tutte presenti in un profilo di competenza):</p> <p>Argomentare ... (<i>le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...</i>) Chiarificare ... (<i>le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...</i>) Motivare ... (<i>le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...</i>) Criticare ... (<i>le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...</i>) Trovare errori ... (<i>nelle proprie proposte, nelle proprie soluzioni, nelle strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...</i>) Giustificare ... (<i>le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...</i>) Giudicare ... (<i>le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...</i>) Difendere ... (<i>le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...</i>)</p>
11. Metodologia e strumenti	Specificare le strategie didattiche che si intendono utilizzare e gli strumenti necessari
12. Modalità valutazione (formativa e sommativa)	Specificare le modalità di valutazione formativa (prove in itinere) e sommativa (prova finale, anche con riferimento ad una PdC progettata secondo il <i>format</i> del paragrafo successivo)
13. Durata e periodo dell'anno	Specificare la durata in ore dell'UdA e il periodo dell'anno scolastico in cui verrà somministrata

Tabella 29 *Format* commentato per la progettazione di unità di apprendimento

3.4 Progettazione di prove di competenze

Il *format* per la progettazione delle prove di competenza riprende i campi già descritti (si veda il paragrafo precedente) per il *format* di progettazione delle UdA. Ciascuna prova di competenza può far riferimento ad **una o più delle UdA** proposte agli allievi (specificate nel **punto 4** del *format*, denominato "UdA di riferimento"). Il *format* è strutturato come segue:

CAMPO	INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE E COMMENTI
1. Codice prova	X001P Inserire un codice per contrassegnare la PdC e per tracciare la corrispondenza fra UdA e PdC. Una prova di competenza può infatti accertare competenze previste in più unità di apprendimento
2. Titolo prova	Dare un titolo identificativo per la prova
3. Destinatari (classe e indirizzi di studi)	Specificare gli allievi destinatari della PdC
4. Codice e titolo dell'UdA di riferimento	Riferirsi in questo punto alla (o alle) UdA tese a sviluppare le competenze che la presente PdC si propone di valutare.
5. Competenze che la Prova si prefigge di valutare	Le specifiche competenze che la PdC si propone di valutare, suddivise in Competenze attese, declinate a partire dalle competenze dei quattro Assi culturali (specificando in dettaglio le competenze generiche degli assi), e Competenze di cittadinanza ad esse collegate.
6. Situazione-problema di partenza e consegne proposte⁹³	<p>La situazione-problema di partenza, che rappresenta la fonte delle consegne proposte all'allievo (ad esempio "Individua degli esempi di schiavitù nella società in cui vivi e spiega come si deve porre – a tuo avviso – il cittadino di fronte a questo problema. Documenta una situazione di schiavitù nel mondo contemporaneo con uno scatto fotografico per un concorso dal titolo «Fotografa i diritti negati». Scrivi una relazione finale che motivi lo scatto").</p> <p>La situazione-problema proposta deve essere "aperta", ossia ammettere molteplici interpretazioni e soluzioni e tratta dal mondo reale o ispirata ad una situazione reale, in modo da dare all'allievo la possibilità di utilizzare le risorse apprese in una situazione possibile a cui potrà applicarle, rendendole quindi "contestualizzate" ed agganciate ad una famiglia di problemi che gli allievi stessi si potrebbero trovare ad affrontare nella loro vita reale presente o futura, lavorativa o extralavorativa, fuori dalla scuola.</p> <p>La situazione-problema di partenza e le consegne proposte devono essere pensate per far emergere competenze di livello base, intermedio, avanzato, come definito dal DM9/2010:</p> <p>a) <i>livello base</i>: lo studente svolge <i>compiti semplici</i> in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali. È un livello puramente esecutivo, in cui lo studente applica procedure risolutive a problemi in cui i margini di interpretazione e di scelta di strategie sono minimi. Le situazioni-problema associate a tale livello sono ad esempio "Se una telefonata di un minuto costa 15 centesimi di euro, con 9 centesimi di scatto alla risposta, calcola il costo di una telefonata di 8 minuti" e queste situazioni sono già state affrontate, nella stessa forma, nelle attività didattiche (ad esempio nelle UdA di riferimento), per cui lo studente giunge alla soluzione semplicemente applicando -senza necessariamente averla compresa- una procedura già vista a lezione su quello stesso problema, non esercitando quindi strutture di interpretazione (o esercitandole a livello minimo), esercitando strutture di azione puramente esecutive, e non esercitando strutture di autoregolazione (la giustificazione del proprio operato non va oltre un "mi hanno spiegato che si fa così").</p> <p>b) <i>livello intermedio</i>: lo studente svolge compiti e risolve <i>problemi complessi</i> in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite. È un livello che denota la capacità dello studente di affrontare problemi con margini interpretativi e che richiedono scelte autonome in termini di strategie da applicare, anche se le situazioni da affrontare sono note, ossia già viste ed affrontate nel corso dell'attività didattica. Le situazioni-problema associate a tale livello sono ad esempio situazioni del tipo "Avete due schede telefoniche. Quella dell'operatore Megafone vi offre telefonate verso tutti gli altri operatori a 15 centesimi di scatto alla risposta e 9 centesimi al minuto per la conversazione.</p>



93. in questa sezione viene riportata la situazione-problema proposta allo studente e le consegne assegnate. Per poter rilevare evidenza valutativa utile per certificare una competenza la situazione problema deve essere "aperta", ossia passibile di più interpretazioni, affrontabile con più strategie di soluzione e che ammette molteplici modalità di riflessione sul proprio operato. I modi "corretti" di interpretare, affrontare e riflettere sul proprio operato sono quelli che il progettista della prova deve esplicitare nella sezione 9 del *format*



Quella dell'operatore Gim, per telefonate verso tutti gli altri operatori, vi offre uno scatto alla risposta di 5 centesimi e 12 centesimi al minuto per la conversazione. Con quale scheda vi conviene fare telefonate della seguente durata: 1 minuto, 2 minuti, 3 minuti, 4 minuti, 5 minuti?", dove lo studente deve scegliere le strategie risolutive più appropriate in accordo con quanto gli è stata fornito dai docenti nel corso delle attività didattiche (il problema dell'esempio può essere risolto indifferentemente con: sequenze di somme, somme e moltiplicazioni, rette nel piano cartesiano, equazioni di primo grado, disequazioni). Nelle attività didattiche il problema **non deve mai essere stato presentato in quell'identica forma**, altrimenti la sua risoluzione ricadrebbe nell'applicazione routinaria e automatica di una procedura, senza scelte possibili da fare, e quindi sarebbe indicatrice di un livello base di competenza e non di un livello intermedio. Ad esempio il problema può essere stato presentato come "Due vasche, che contengono già dell'acqua, vengono riempite da due rubinetti di portata differente...": le risorse da applicare sono le stesse, ma l'allievo deve esercitare le sue strutture di interpretazione, di azione, di autoregolazione.

c) *livello avanzato*: lo studente svolge compiti e problemi complessi anche in *situazioni non note*, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; inoltre sa proporre e sostenere le *proprie opinioni* e assumere *autonomamente decisioni* consapevoli. È un livello che denota la capacità di affrontare anche problemi non esplicitamente affrontati nell'attività didattica ed un alto grado di capacità riflessiva, che consente allo studente di distaccarsi criticamente dagli argomenti e dalle situazioni studiate per esprimere un'opinione personale, originale e coerente. Le situazioni-problema associate a tale livello sono analoghe a quelle presentate per il livello intermedio, con l'accortezza di sottoporre allo studente, in sede di valutazione, una situazione-problema mai esplicitamente affrontata prima nel corso dell'attività didattica (ad esempio un problema richiedente di ragionare su 3 rette nel piano cartesiano, laddove nell'attività didattica siano solo stati affrontati problemi che richiedevano di ragionare su due rette, oppure un problema in cui è presente una clausola in più, mai affrontata prima nella didattica, ad esempio "Per telefonate superiori ai 4 minuti Megafone regala un minuto di conversazione gratis ogni due"). In questo caso l'allievo deve esercitare appieno le sue strutture di interpretazione, azione, autoregolazione.

7. Organizzazione della prova

7.1 Fasi e tempi della prova

Le **fasi** e i **tempi** con cui la prova deve essere somministrata.

7.2 Elenco dei materiali necessari

I **materiali** necessari per poter condurre la prova.

8. Prestazioni attese dall'allievo nell'affrontare la situazione-problema proposta (scegliere solo i verbi pertinenti)

8.1 Come dovrebbe interpretare la prova un soggetto competente (Strutture di interpretazione)⁹⁴

Le **strutture di interpretazione** che ci si attende che l'allievo metta in atto per "leggere" in modo competente la consegna proposta (ad esempio "Saper individuare esempi di schiavitù in articoli tratti da quotidiani", oppure "Saper individuare i soggetti più opportuni per rappresentare una situazione di schiavitù all'interno di situazioni di vita quotidiana"). Se la situazione di partenza proposta non è aperta ma ha un solo modo di essere letta ed interpretata, le strutture di interpretazione necessarie si ridurranno ad un numero molto basso o al limite ad una sola (che descrive l'unica interpretazione possibile da dare al problema): in tal caso chi compila il format potrà rendersi conto immediatamente che la situazione-problema proposta non è atta a valutare competenze, ma semplici abilità esecutive. In caso contrario lo studente dovrà compiere delle *scelte* precise (rappresentate dalle domande "Quali elementi scelgo per descrivere esaurientemente una situazione di schiavitù trovata su articoli di quotidiani?", "Come posso rappresentare efficacemente una situazione di schiavitù da me osservata? Quali inquadrate scelgo? Come le compongo? Come le collego tra di loro per costruire una narrazione fotografica?"). Le strutture di interpretazione rappresentano la declinazione delle competenze che la PdC dovrebbe valutare in specifici descrittori corrispondenti ad altrettante abilità di



⁹⁴ in questa sezione vengono descritte le modalità (ossia i "modelli" o "chiavi di lettura" del compito) con le quali un soggetto con competenza "ottimale" interpreterebbe la situazione-problema proposta allo scopo di affrontarla nel migliore dei modi. Tali modalità si riferiscono quindi a come lo studente dovrebbe utilizzare le conoscenze e le abilità apprese nel suo percorso formativo per interpretare il problema.

	<p>interpretare problemi aperti, che lo studente dovrebbe possedere per essere "competente". Tali descrittori sono in genere formulati a partire dalle seguenti forme verbali (ovviamente non sempre tutte presenti in un profilo di competenza):</p> <p>Cogliere ... <i>(elementi chiave, collegamenti e relazioni, ...)</i> Identificare ... <i>(dati e incognite, obiettivi, punti non chiari, ...)</i> Individuare ... <i>(elementi chiave, collegamenti e relazioni, risorse necessarie, ...)</i> Localizzare ... <i>(informazioni, concetti, ...)</i> Riconoscere ... <i>(situazioni problematiche, informazioni date e informazioni mancanti, ...)</i> Scegliere ... <i>(le risorse più opportune, ...)</i> Selezionare ... <i>(le risorse più opportune, ...)</i> Identificare ... <i>(dati e incognite, obiettivi, punti non chiari, ...)</i> Individuare ... <i>(elementi chiave, collegamenti e relazioni, risorse necessarie, ...)</i> Localizzare ... <i>(informazioni, concetti, ...)</i> Riconoscere ... <i>(situazioni problematiche, informazioni date e informazioni mancanti, ...)</i> Scegliere ... <i>(le risorse più opportune, ...)</i> Selezionare ... <i>(le risorse più opportune, ...)</i></p>
<p>8.2 Come dovrebbe affrontare la prova un soggetto competente (Strutture di azione)⁹⁵</p>	<p>Le strutture di azione che ci si attende che l'allievo metta in atto per affrontare in modo competente la consegna proposta (ad esempio "Saper descrivere esaurientemente i casi di schiavitù individuati in articoli tratti da quotidiani", "Saper rappresentare fotograficamente una condizione di schiavitù individuata in situazioni di vita quotidiana"). Anche qui, se la situazione di partenza richiede l'applicazione di semplici abilità esecutive, le strutture di azione rifletteranno queste abilità. In caso contrario lo studente dovrà compiere delle scelte precise tra strategie alternative di interpretazione) e mettere in atto tali strategie. Le strutture di azione rappresentano la declinazione delle competenze che la PdC dovrebbe valutare in specifici descrittori corrispondenti ad altrettante abilità di applicare strategie risolutive a problemi aperti, che lo studente dovrebbe possedere per essere "competente". Tali descrittori sono in genere formulati a partire dalle seguenti forme verbali (ovviamente non sempre tutte presenti in un profilo di competenza):</p> <p>Analizzare ... <i>(contenuti, processi, ...)</i> Attribuire ... <i>(punti di vista, posizioni di autori differenti, ...)</i> Calcolare ... <i>(applicando algoritmi, ...)</i> Classificare ... <i>(contenuti, processi, soluzioni, ...)</i> Confrontare ... <i>(contenuti, processi, soluzioni, strategie, ...)</i> Costruire ... <i>(prodotti, ...)</i> Descrivere ... <i>(oggetti, processi, soluzioni, ...)</i> Dimostrare ... <i>(soluzioni, ...)</i> Eseguire ... <i>(procedure, ...)</i> Formulare ... <i>(piani di azione, strategie, soluzioni, ...)</i> Ideare ... <i>(soluzioni, strategie, ...)</i> Ipotesizzare ... <i>(soluzioni, strategie, ...)</i> Organizzare ... <i>(contenuti, processi, eventi, ...)</i> Pianificare ... <i>(sequenze di azioni, processi, strategie, ...)</i> Produrre ... <i>(prodotti, ...)</i> Progettare ... <i>(soluzioni, strategie, ...)</i> Rappresentare graficamente ... <i>(contenuti, processi, problemi, soluzioni, strategie, ...)</i> Realizzare ... <i>(prodotti, elaborati, ...)</i> Riassumere ... <i>(contenuti, processi, ...)</i> Ricavare ... <i>(implicazioni, conclusioni, sintesi, ...)</i> Riformulare ... <i>(problemi, soluzioni, strategie, ...)</i> Spiegare ... <i>(fenomeni, processi, ...)</i> Tradurre da un formalismo ad un altro ... <i>(contenuti, processi, ...)</i> Trovare esempi di ... <i>(contenuti, processi, ...)</i> Trovare similarità e differenze in ... <i>(contenuti, processi, ...)</i> Utilizzare un modello per ... <i>(risolvere un problema, ...)</i> Utilizzare una procedura per ... <i>(risolvere un problema, ...)</i></p>

95. in questa sezione vengono descritte le azioni che dovrebbe intraprendere un soggetto con competenza "ottimale" che affronta la situazione-problema proposta. Tali azioni si riferiscono a come lo studente dovrebbe utilizzare le conoscenze e le abilità apprese nel suo percorso formativo per risolvere il problema.



8.3

Come dovrebbe giustificare le proprie scelte / autovalutare il proprio lavoro un soggetto competente⁹⁶ (Strutture di autoregolazione)

Le **strutture di autoregolazione** che ci si attende che l'allievo metta in atto per riflettere sulla propria azione (ad esempio "Saper trovare gli errori nel proprio elaborato sulla base di una griglia di autovalutazione", "Saper formulare una possibile critica che altri potrebbero fare al proprio lavoro", "Saper difendere il proprio lavoro, fornendo argomentazioni adeguate"), trovarne punti di forza e punti di debolezza, argomentare le "buone ragioni" alla base delle proprie scelte ed adattare la propria azione alle situazioni contingenti che si presentano, quali ad esempio una richiesta di chiarimento da parte del docente ("Perché hai svolto la consegna proprio in questo modo?"), una critica o richiesta di approfondimento da parte di un compagno ("Perché non hai preso in considerazione questi elementi?"), la necessità di dover adattare il proprio lavoro a nuove necessità ("Se dovessi adattare il tuo lavoro per la presentazione su una rivista, cosa dovresti fare?"). Le strutture di azione rappresentano la declinazione delle competenze che la PdC dovrebbe lavorare in specifici descrittori corrispondenti ad altrettante abilità di riflettere sulle proprie strategie e di adattare a nuove situazioni e contesti quando richiesto, che lo studente dovrebbe possedere per essere "competente". Tali descrittori sono in genere formulati a partire dalle seguenti forme verbali (ovviamente non sempre tutte presenti in un profilo di competenza):

Argomentare ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

Chiarificare ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

Motivare ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

Criticare ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

Trovare errori ... (nelle proprie proposte, nelle proprie soluzioni, nelle strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

Giustificare ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

Giudicare ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

Difendere ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

9. Prestazioni corrispondenti ai livelli di valutazione (ad uso del docente)

Livello **Base**: l'allievo esegue compiti semplici in situazioni note

Livello **Intermedio**: l'allievo risolve problemi complessi in situazioni note

Livello **Avanzato**: l'allievo risolve problemi complessi in situazioni anche non note

9.1 Livello Avanzato	Inserire qui i descrittori (tratti dai punti 8.1, 8.2, 8.3 precedentemente compilati) corrispondenti ad una prestazione di livello Avanzato, in relazione alla situazione problema proposta (punto 6), la quale deve prevedere consegne che facciano emergere comportamenti indicatori di competenza di livello Avanzato. L'allievo verrà classificato in questo livello se manifesta, nell'affrontare la situazione proposta, una maggioranza di comportamenti corrispondenti a questo livello.
9.2 Livello Intermedio	Inserire qui i descrittori (tratti dai punti 8.1, 8.2, 8.3 precedentemente compilati) corrispondenti ad una prestazione di livello Intermedio, in relazione alla situazione problema proposta (punto 6), la quale deve prevedere consegne che facciano emergere comportamenti indicatori di competenza di livello Intermedio. L'allievo verrà classificato in questo livello se manifesta, nell'affrontare la situazione proposta, una maggioranza di comportamenti corrispondenti a questo livello.
9.3 Livello Base	Inserire qui i descrittori (tratti dai punti 8.1, 8.2, 8.3 precedentemente compilati) corrispondenti ad una prestazione di livello Base, in relazione alla situazione problema proposta (punto 6), la quale deve prevedere consegne che facciano emergere comportamenti indicatori di competenza di livello Base. L'allievo verrà classificato in questo livello se manifesta, nell'affrontare la situazione proposta, una maggioranza di comportamenti corrispondenti a questo livello.

Tabella 30 *Format commentato per la progettazione delle prove di competenza*

96. in questa sezione vengono descritte le modalità con cui un soggetto con competenza "ottimale" dovrebbe giustificare le scelte intraprese nella risoluzione del compito e riflettere sui propri prodotti e sui processi messi in atto per ottenerli

PROPOSTE DI LAVORO DELLE AREE DISCIPLINARI

4.1 Premessa

Dalle indicazioni per il curricolo leggiamo che “La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello della impostazione trasmissiva⁹⁷”. Vengono in questo modo auspiccate sia **le connessioni fra i saperi disciplinari** che la **collaborazione fra i docenti**.

La didattica per competenze deve tener conto delle operazioni di organizzazione concettuale e gestionale dei saperi. Si tratta di una nuova didattica, basata su un flusso di esperienze - insieme cognitive, emotive e relazionali - che poggia su una selezione significativa di argomenti, rispettosi non solo dell'epistemologia delle discipline, ma anche dell'età evolutiva e dei bisogni cognitivi degli studenti. L'individuazione di nuclei fondanti nelle diverse discipline sembra rispondere alle caratteristiche di quei concetti essenziali di un sapere intorno ai quali coagulare diversi nuclei tematici.

Costruire e utilizzare: ecco i due verbi che, insieme, generano competenza. Nessuna conoscenza (dichiarativa o procedurale) può essere utilizzata se non è stata costruita. Allo stesso tempo si può dire che l'utilizzo di una conoscenza (compresa la sua fruizione estetica) è il contesto più significativo in cui questa si colloca.

Costruire conoscenze è un compito che afferisce prevalentemente al modello didattico dell'apprendistato cognitivo. Utilizzare conoscenze afferisce a una didattica in cui prevale la realizzazione di un progetto complesso. I due modelli sono complementari.

La costruzione della conoscenza necessita di un'azione di mediazione prolungata nel tempo, che utilizzi diversi **medium attivi-iconici-analogici** come sostegno alla parola soltanto pronunciata o letta:

- mediatori attivi: raccogliere reperti, fotografare elementi significativi di un ambiente, toccare, assaggiare, annusare, manipolare oggetti e materiali
- mediatori visivi: costruire schemi, diagrammi, rappresentazioni grafiche e mappe concettuali (sia sui quaderni che con l'utilizzo di *computer*, LIM e *software*)
- mediatori analogici: giochi di ruolo, simulazioni, immagini metaforiche.

Per approdare infine a quel linguaggio simbolico in cui la cultura da sempre si esprime.

L'utilizzo di una molteplicità di **organizzatori grafici della conoscenza** sembra essere lo strumento più adatto per effettuare e rendere visibili operazioni di organizzazione concettuale progressivamente orientate ai saperi delle varie discipline. La realizzazione di schemi facilita, inoltre, il confronto e la discussione tra gli alunni, rafforza la metariflessione sugli argomenti esaminati, è generativa di capacità di analisi, di sintesi, di astrazione e di sequenzializzazione logica, potenzia la comprensione dei testi e delle fonti, agevola la codificazione delle nuove conoscenze nella memoria a lungo termine.

97. dalle indicazioni per il curricolo (DM MPI 68/2007) La scuola del primo ciclo

Occorre aiutare gli studenti a **mettere in moto i meccanismi della comprensione** (punto dolente di rilevazioni esterne come le RNLA⁹⁸ e l'Ocse-Pisa) a livello cognitivo, lessicale e linguistico, oltre che esperienziale e emotivo. L'obiettivo può essere raggiunto toccando i tasti della motivazione e della significatività attraverso attività che rispondano a una molteplicità di esigenze formative che vanno dal bisogno di costruirsi un'identità personale e di gruppo, al bisogno di esplorare e conoscere mondi lontani e alternativi, per conseguire una maggiore autonomia di movimento e di pensiero. Si può partire da una situazione problema o dal problematizzare situazioni che, ad un approccio superficiale, sembrerebbero avere un'unica interpretazione.

Le indicazioni normative e pedagogiche più recenti ci sollecitano a procedere verso un ampliamento delle fonti di informazione e un apprendimento meno mnemonico e più significativo.

La lezione tradizionale solitamente:

- si caratterizza per difficoltà di attenzione e di concentrazione da parte degli allievi
- induce una memorizzazione meccanica e non duratura delle nozioni
- fa corrispondere l'attività ad una risoluzione ripetitiva di esercizi
- non fornisce gli strumenti affinché gli allievi possano affrontare situazioni problematiche
- non stimola gli studenti a relazionare e riflettere sul proprio apprendimento.

Tutto ciò innesca un processo di progressivo rifiuto dell'allievo sul quale ci siamo soffermati nel paragrafo 2.5.

Per ovviare a questi inconvenienti è determinante **lavorare in modo laboratoriale**, ricordando che il laboratorio non è necessariamente un luogo fisico, ma un atteggiamento mentale (di docenti e studenti) e una modalità organizzativa del lavoro scolastico. Indubbiamente un locale *ad hoc*, con le giuste dotazioni, agevola l'approccio scientifico ma non è condizione sufficiente per un approccio attivo da parte dello studente se poi l'insegnante lo utilizza prevalentemente per le dimostrazioni o continua a seguire un'impostazione metodologica prevalentemente trasmissiva. In questa sede ci preme però sottolineare che la modalità laboratoriale non è prerogativa delle discipline scientifiche. Molti spazi possono essere trasformati in ambienti di apprendimento partecipato purché si appronti un progetto ben definito.

Affinché sia significativa per l'allievo, cioè dal punto di vista degli apprendimenti che promuove in termini di abilità e competenze e di educazione ai metodi di lavoro, l'attività laboratoriale dev'essere realizzata con continuità e deve superare i ristretti confini degli specifici contenuti disciplinari e delle singole materie e quindi richiede la collaborazione fra docenti.

Nell'attività laboratoriale l'allievo può diventare l'autore della sua formazione. Il ruolo di protagonista lo educa progressivamente all'individuazione dei problemi, alla formulazione di ipotesi, a operare scelte e padroneggiare processi, ad essere attivo nell'acquisizione del proprio sapere e nel raggiungimento di competenze.

Il compito dei docenti non è tanto di esporre, presentare, descrivere i concetti, quanto di creare le situazioni e le condizioni che possano consentire agli alunni di costruirli. La partecipazione attiva è per lo studente fonte di motivazione, di emozione, di acquisizione di fiducia nelle pro-

98. le rilevazioni nazionali dei livelli degli apprendimenti (direttive MIUR 87 e 88/2011) sono rappresentate dalle prove esterne periodiche del SNV Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico (messe a punto dall'Invalsi) che si realizzano in II e V Primaria, in I e III Secondaria di I grado e in II e in V Secondaria di II grado

prie capacità, quindi di crescita di autostima e gli consente di raggiungere traguardi di competenza specifici e relazionali via via più elevati.

I primi risultati che si conseguono in una situazione di laboratorio, anche da parte degli alunni più problematici e disinteressati, sono la manifestazione di curiosità e di voglia di fare.

Con il metodo laboratoriale è poi più facile portare gli allievi all'acquisizione non solo di conoscenze e abilità, ma anche di competenze. Infatti il concetto di competenza sposta l'attenzione da un saper fare legato a capacità di esecuzione di procedure e di schemi di azione prestabiliti a un saper agire, cioè alla capacità di dare senso, di interpretare la situazione da affrontare in maniera valida, di saper prendere decisioni in maniera pertinente, di saper progettare e portare a termine in maniera efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione. In tutto questo diventa strategica la volontà che coinvolge significati e motivazione dell'allievo. Su questi aspetti ci siamo soffermati nel capitolo 2.

Segue un esempio di unità di apprendimento che esemplifica la collaborazione tra discipline e docenti (*a cura del gruppo dei docenti formatori*)

1. Codice UdA	XXXX
2. Titolo UdA	L'AMBIENTE CHE CI CIRCONDA
3. Destinatari (classe e indirizzo di studi)	Prima e seconda Secondaria di I grado
4. Assi culturali/ambiti disciplinari coinvolti	Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva: Italiano, Arte e immagine, Scienze motorie e sportive Area disciplinare storico-geografica: Storia, Geografia Area disciplinare matematico-scientifico-tecnologica: Matematica, Scienze, Tecnologia
5. Prerequisiti	L'unità non ha bisogno di particolari esigenze di conoscenze preliminari, in quanto intende sviluppare la sensibilità nei confronti dell'ambiente naturale privilegiando il coinvolgimento, l'analisi sensoriale e l'esperienza emotiva dei partecipanti. Solo quando il grado di motivazione ha raggiunto buoni livelli si procederà ad agganciarsi a conoscenze possedute dagli allievi. L'unità può essere svolta in qualsiasi momento del triennio, quindi saranno diversi i prerequisiti richiesti.
6. Competenze attese	<ul style="list-style-type: none"> - Sentirsi parte dell'ambiente che ci circonda, comprenderne gli aspetti fisici, antropici anche nella loro dimensione evolutiva. - Acquisire il senso civico e la coscienza ecologica, riflettendo sul proprio rapporto con l'ambiente e sull'impatto che ogni azione ha su di esso. - Avere consapevolezza che l'ambiente di vita è un sistema dinamico di specie viventi in continua relazione tra loro. - Essere responsabili verso se stessi, gli altri e l'ambiente: avere la consapevolezza dell'impatto umano sull'ambiente e della costante interazione tra atmosfera, idrosfera, litosfera e biosfera. - Sviluppare e affinare l'osservazione e la percezione delle caratteristiche del paesaggio utilizzando diverse metodologie. - Saper dare una spiegazione scientifica dei fenomeni, utilizzando gli strumenti appropriati e raccogliendo ed interpretando dati. - Descrivere e spiegare semplici fenomeni scientifici con un linguaggio scientifico appropriato



<p>→</p> <p>7. Competenza/e di cittadinanza collegate</p>	<p>Imparare a imparare: Prende appunti in modo autonomo Sa ordinare cronologicamente e logicamente le conoscenze Organizza le proprie conoscenze utilizzando schemi, mappe, tabelle e grafici. Espone autonomamente un argomento, utilizzando una scaletta come guida Sa realizzare oggetti didattici per comunicare una conoscenza (cartelloni, scenetta, ...) È in grado di auto valutare il proprio percorso di apprendimento È in grado di auto valutare le proprie abilità Comunicare: Fa interventi pertinenti al momento opportuno per chiedere un chiarimento, apportare il proprio contributo o presentare il proprio punto di vista Sa ascoltare l'interlocutore fino a quando questi termina l'intervento Non commenta a sproposito gli interventi altrui (compagni o insegnanti) Aspetta il proprio turno per intervenire Collaborare e partecipare: Sa condividere i compiti con gli altri e non esclude nessuno È capace di mediare la propria posizione con quelle dei compagni e degli insegnanti per raggiungere una posizione condivisa Sa contribuire all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, valorizzando le proprie e le altrui capacità e comprendendo le proprie e difficoltà. È disponibile a condividere sentimenti e idee. Sa controllare la competitività; è propositivo e non impositivo Accetta le decisioni prese dal gruppo, anche se diverse dalla sua proposta</p>
<p>8. Contenuti disciplinari/ trasversali trattati nell'UdA</p>	<p>Lessico disciplinare Rappresentazioni cartografiche del territorio</p>
<p>9. Problema da cui parte l'UdA e consegne proposte</p>	<p>Quali, quante cose e attraverso quali punti di vista posso imparare e ricavare e osservare da una passeggiata all'aria aperta o dall'osservazione di un ambiente?</p>

10. Prestazioni attese dall'allievo al termine dell'UdA – Indicatori di competenza

<p>10.1 Abilità di interpretare problemi aperti (Strutture di interpretazione)</p>	<p>Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuare e distinguere gli elementi naturali e antropici negli ambienti reali e nelle immagini. • Differenziare una molteplicità di cronologie afferenti ai diversi punti di vista delle diverse discipline. • Individuare e distinguere diversi canali percettivi. • Riconoscere impressioni personali. • Individuare concetti organizzatori per la costruzione di matrici di confronto individuando strutture concettuali (<i>frame</i>). • Riconoscere ed interpretare le forme presenti nell'ambiente naturale . • Cogliere il fatto che gli ambienti subiscono delle modificazioni e saper individuare i fattori che determinano queste variazioni. • Riconoscere nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, estetiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare • Individuare le principali caratteristiche di alcuni componenti essenziali dell'ambiente
<p>10.2 Abilità di applicare strategie risolutive a problemi aperti (Strutture di azione)</p>	<p>Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare le proprie mappe e carte mentali • Utilizzare un lessico articolato per comunicare le proprie percezioni e sensazioni. • Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, materiali, ecc.) per ricavare conoscenze su temi definiti. • Formulare definizioni, sommari, commenti, generalizzazioni. • Formulare inferenze, ipotesi, problemi sulla base delle informazioni raccolte e riorganizzate. • Riconoscere nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, estetiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare • Utilizzare strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico. • Leggere e interpretare carte topografiche, utilizzando consapevolmente punti cardinali, scale e coordinate geografiche, simbologia. • Sapersi orientare nello spazio fisico • Formulare inferenze, ipotesi, problemi sulla base delle informazioni raccolte e riorganizzate. • Confrontare elementi architettonici indicativi di epoche storiche diverse. • Individuare le principali caratteristiche di alcuni componenti essenziali dell'ambiente. • Registrare e conservare dati e campioni raccolti, in modo da poter essere sempre disponibili per lo svolgimento di attività di osservazione e classificazione.



<p>10.3 Abilità di riflettere sulle proprie strategie (Strutture di autoregolazione)</p>	<p>Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capire l'importanza di osservare un ambiente sotto diversi punti di vista: geologico, biologico, antropico, evolutivo • Capire l'importanza di osservare con attenzione campioni esaminati durante l'escursione. • Produrre testi orali e scritti sulle sensazioni ricevute dall'ambiente visitato con l'utilizzo dei propri sensi • Motivare le operazioni effettuate e le proprie scelte • Trovare eventuali errori nello svolgimento del proprio lavoro sulla base dei risultati e del confronto • Giudicare i propri risultati in rapporto a quelli ottenuti da altri
<p>11. Metodologia e strumenti</p>	<p>Metodologia laboratoriale: il lavoro sul terreno rappresenta un'ottima occasione per introdurre il metodo scientifico di indagine attraverso l'osservazione guidata di fenomeni complessi. Si inviteranno gli allievi ad un'attenta osservazione dei vari elementi che costituiscono un ambiente sotto diversi punti di vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suoni (<i>Quali rumori senti?</i>) dovuti alla presenza di esseri viventi, di interventi umani, di eventi climatici (pioggia, tuoni), di stati della materia (acqua di una cascata, di un torrente, di un ghiacciaio, ...) - Odori gradevoli e sgradevoli (<i>Quali odori senti?</i>) dovuti alla presenza di esseri viventi, di interventi umani, di eventi climatici, di stati della materia - Colori per individuare il colore prevalente che consente di individuare la predominanza di vegetali, di suolo scoperto, di rocce, di insediamenti umani. - Osservazione dell'ambiente, degli spazi, delle relazioni esistenti fra i vari componenti. - Interventi umani di modifica sia in modo positivo sia in modo negativo. - Raccolta e fotografie di campioni da analizzare e classificare in laboratorio (rocce, foglie, tronchi, fotografie di fiori, animali, campioni di acqua, di terreno, ...) - Individuazione delle principali caratteristiche storiche e culturali dell'ambiente (interdisciplinarietà con i colleghi) - Utilizzo di carte topografiche <p>In aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione dei dati raccolti - Descrizione dei campioni raccolti (vegetali, animali, rocce, terreno) - Elementi di classificazione dei campioni raccolti <p>Strumenti: Griglie di analisi Carte e mappe Campioni raccolti nell'escursione Fotografie</p>
<p>12. Modalità valutazione (formativa e sommativa)</p>	<p>La valutazione verrà in primo luogo affrontata con osservazione degli allievi durante le varie fasi di lavoro sul campo, prendendo in considerazione le strutture di azione richieste. Le tabelle, i grafici, gli esercizi di topografia proposti saranno considerati momenti di valutazione. Si strutturerà una prova partendo dall'osservazione di una fotografia o di un campione ...</p>
<p>13. Durata e periodo dell'anno</p>	

Tabella 31 Esemplificazione di un'unità di apprendimento

Segue la descrizione della prova di competenza riferita alla precedente unità di apprendimento.

1. Codice Prova	
Titolo Prova	L'AMBIENTE CHE CI CIRCONDA
2. Competenze oggetto di valutazione (DM 9/2010)	<ul style="list-style-type: none"> - La capacità di osservazione e di percezione delle caratteristiche del paesaggio utilizzando diverse metodologie. - Saper dare una descrizione dell'ambiente osservato utilizzando un lessico articolato per comunicare le proprie percezioni e sensazioni. - Saper dare una spiegazione scientifica dei fenomeni, utilizzando gli strumenti appropriati e raccogliendo ed interpretando dati. - Riconoscere nel paesaggio gli elementi fisici, antropici significativi anche nella loro dimensione evolutiva. - Aver acquisito il senso civico e la coscienza ecologica, riflettendo sul proprio rapporto con l'ambiente e sull'impatto che ogni azione ha su di esso. <p>Competenze di cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - imparare ad imparare - comunicare - Collaborare e partecipare.
3. Destinatari	Studenti del secondo o terzo anno della scuola secondaria di primo grado
4. Situazione-problema	<i>Vedi scheda allegata</i>
5. Fasi e tempi della prova	1. presentazione e presa visione della documentazione e spiegazione delle richieste (15') 2. lavoro individuale dal parte dello studente (50') 3. consegna della griglia di autovalutazione 4. autovalutazione del proprio lavoro da parte dello studente (15') 5. consegna degli elaborati 6. discussione collettiva del lavoro
6. Come dovrebbe interpretare la prova un soggetto competente (strutture di interpretazione)	Ci si attende che lo studente: <ul style="list-style-type: none"> • imposti l'osservazione analizzando l'ambiente sotto diversi punti di vista: geologico, vegetazionale, antropico, evolutivo. • Individui osservando l'ambiente le variabili da controllare • Riconosca nel paesaggio gli elementi fisici e antropici significativi
7. Come dovrebbe affrontare la prova un soggetto competente (strutture di azione)	Ci si attende che lo studente: <ul style="list-style-type: none"> • Osservi la fotografia con attenzione e con spirito critico. • Articoli i metodi per effettuare l'analisi delle varie componenti. • Esponga chiaramente le osservazioni che esegue utilizzando diversi canali percettivi. • Utilizzi un lessico articolato per comunicare le proprie percezioni e sensazioni. • Individui le principali caratteristiche di alcuni componenti essenziali dell'ambiente. • Legga e formuli interpretazioni di carte topografiche, utilizzando consapevolmente la simbologia. • Formuli inferenze, ipotesi, problemi sulla base delle informazioni raccolte e riorganizzate.
8. Come dovrebbe giustificare le proprie scelte / autovalutare il proprio lavoro un soggetto competente (strutture di autoregolazione)	Ci si attende che lo studente: <ul style="list-style-type: none"> • Argomenti le scelte che ha effettuato nell'osservazione dell'ambiente. • Chiarifichi con esempi le proprie affermazioni
9. Elenco dei materiali necessari	1. scheda problema 2. modulo di autovalutazione



10. Prestazioni corrispondenti (D.M. 9/2010) – Griglia di criteri di valutazione della Prove (ad uso del docente)

10.1 Livello Avanzato	Ci si attende che lo studente di livello Avanzato: Effettui una osservazione attenta e sistematica della fotografia, ricordando anche l'ambiente naturale osservato durante la visita d'istruzione. Imposti l'osservazione analizzando l'ambiente sotto diversi punti di vista: geologico, vegetazionale, antropico, evolutivo. Esponga chiaramente le osservazioni utilizzando un lessico articolato per comunicare le proprie percezioni e sensazioni utilizzando diversi canali percettivi. Sia capace di costruire spiegazioni fondate su prove scientifiche, creando connessioni appropriate fra le proprie conoscenze. Sia capace di argomentare le sue scelte e di apportare un punto di vista critico
10.2 Livello Intermedio	Ci si attende che lo studente di livello Intermedio: Effettui una osservazione attenta della fotografia, ricordando anche l'ambiente naturale osservato durante la visita d'istruzione. Imposti l'osservazione analizzando l'ambiente sotto diversi punti di vista: geologico, vegetazionale, antropico, evolutivo. Esponga in modo semplice ma chiaro le osservazioni cercando di comunicare le proprie percezioni e sensazioni utilizzando diversi canali percettivi. Sia capace di costruire semplici spiegazioni fondate su prove scientifiche, creando semplici connessioni fra le proprie conoscenze. Sia capace di fornire brevi argomentazioni sulle sue scelte.
10.3 Livello Base	Ci si attende che lo studente di livello Base: Effettui una osservazione della fotografia, ricordando anche l'ambiente naturale osservato durante la visita d'istruzione. Riesca a distinguere nell'ambiente l'aspetto fisico, vegetazionale e antropico, e che abbia la consapevolezza che l'ambiente è un sistema dinamico e non statico. Esponga le osservazioni utilizzando un lessico semplice ma chiaro per comunicare le proprie percezioni e sensazioni, cercando di utilizzare diversi canali percettivi. Sia capace di dare alcune lineari spiegazioni su indagini semplici e a lui familiari. Riesca ad esporre le proprie sensazioni.

Tabella 32 Esemplificazione di una prova di competenza

4.2 Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva

a cura del gruppo dei docenti formatori

L'area dei linguaggi nella scuola secondaria di primo grado è un area educativa trasversale che permette rispondere ai reali bisogni di crescita linguistica degli allievi in una delicata fascia d'età e di valorizzare i prerequisiti e le competenze acquisite anche attraverso l'educazione non formale dei nativi digitali. L'universo del linguaggio è pervasivo e ha a che fare con i molti codici con cui viene rappresentata simbolicamente la realtà: l'educazione all'immagine, l'educazione musicale, l'educazione motoria, oltre alla lingua madre e alle lingue straniere. L'UdA inserita in questo percorso ha lo scopo di fornire un esempio di come ciò sia realizzabile utilizzando i vari codici come strumento per esprimere il pensiero, per stabilire una relazione sociale, per esprimere l'esperienza razionale e affettiva⁹⁹. Essa è frutto di un lavoro di squadra di docenti impegnati a promuovere nella verticalità del *curriculum* scolastico percorsi a spirale che valorizzino la complessità dei linguaggi.

⁹⁹. Cambi F. in *Mente e affetti nell'educazione contemporanea* afferma che "La formazione umana è ... anche e soprattutto formazione affettiva: farsi uomini è far crescere l'universo dei sentimenti, vivere e regolare i loro conflitti, analizzare e filtrare le loro tensioni e i loro innesti ...".

Numerose sono le iniziative sul territorio nate per sensibilizzare i ragazzi alle differenze culturali e alla loro condivisione ed accettazione. Nell'UdA che segue le varie discipline collaborano alla realizzazione di un progetto che vede, nella realizzazione di un prodotto multimediale, la compresenza di più linguaggi che permettono la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave.

1. Codice UdA	XXXX
2. Titolo UdA	INDOVINA CHI VIENE A CENA?
3. Destinatari	allievi di una classe terza della Secondaria Primo Grado
4. Assi culturali/ambiti disciplinari coinvolti	Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva: Italiano, Lingue straniere, Arte e immagine, Scienze motorie e sportive, Musica Area disciplinare storico-geografica: Storia
5. Prerequisiti	Ogni insegnamento coinvolto indicherà le abilità richieste come pre-requisito
6. Competenze attese	<ul style="list-style-type: none"> - Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione a tutela della persona e della collettività - Usare le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo. - Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate e schedate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non. - Comprendere il cambiamento e la diversità di una civiltà in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche. - Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti - Padroneggiare gli strumenti espressivi della comunicazione non verbale - Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi - Realizzare prodotti multimediali/digitali
7. Competenza/e di cittadinanza collegate	<ul style="list-style-type: none"> - Progettare - Agire in modo autonomo e responsabile - Risolvere problemi - Imparare a imparare utilizzando varie fonti - Collaborare e partecipare: interagire in gruppo contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive. - Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo. - Comunicare: comprendere messaggi mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti. - Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni
8. Contenuti disciplinari/ trasversali trattati nell'UdA	<p>Abilità:</p> <p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati; affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni e idee anche per esprimere il proprio punto di vista. - Applicare diverse strategie di lettura; analizzare semplici testi orali, scritti, iconico-grafici per coglierne le principali specificità formali e culturali. - Ricerare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche; prendere appunti e redigere sintesi e relazioni; rielaborare in forma chiara le informazioni; produrre testi corretti e coerenti; <p>Storia e geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, ecc.) per ricavare conoscenze su usi e abitudini di altri popoli - Costruire grafici e mappe spazio-temporali per organizzare le conoscenze studiate. - Identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi



Inglese

- Descrivere per iscritto e oralmente situazioni e persone in maniera semplice, con lessico e varietà di registro appropriata;
- Analizzare semplici testi orali, scritti, iconico-grafici per coglierne le principali specificità formali e culturali;
- Utilizzare appropriate strategie ai fini della ricerca di informazioni e della comprensione globale di messaggi semplici, di breve estensione, scritti e orali, su argomenti noti;
- Interagire scambiando informazioni semplici e dirette e partecipare a brevi conversazioni su argomenti consueti;
- Utilizzare un repertorio lessicale settoriale in maniera adeguata;
- Riconoscere analogie e diversità tra fenomeni culturali di paesi in cui si parlano lingue diverse.

Seconda Lingua straniera

- Descrivere per iscritto e oralmente situazioni e persone in maniera semplice;
- Analizzare semplici testi orali, scritti;
- Interagire scambiando informazioni semplici e dirette e partecipare a brevi conversazioni su argomenti consueti;
- Utilizzare un repertorio lessicale settoriale in maniera adeguata;
- Riconoscere analogie e diversità tra fenomeni culturali di paesi in cui si parlano lingue diverse.

Arte ed immagine

- Leggere le opere artistiche per poterle apprezzare criticamente e saperne distinguere gli elementi compositivi, avendo fatto propria una terminologia e una sintassi descrittiva appropriata;
- Collocare un'opera d'arte nel contesto storico-culturale, riconoscerne i materiali e le tecniche, i caratteri stilistici, i significati e i valori simbolici, il valore d'uso
- Decodificare le immagini nel momento in cui si acquisisce la consapevolezza di ciò che si guarda;
- Cogliere gli elementi base di ogni comunicazione visiva.

Scienze motorie

- Analizzare semplici elementi di gestualità espressiva e tecnica
- Identificare la terminologia specifica nell'ambito motorio
- Utilizzare Codici di comunicazione non-verbale
- Riconoscere alcune regole di base dell'alimentazione
- Riconoscere i Regolamenti (Aspetti Etici) di alcune discipline sportive (Tennis e Golf)

Musica

- Notazione e uso di strumenti melodici
- Uso di software informatici per la registrazione e la gestione del suono Funzioni della musica nella sonorizzazione di immagini come accompagnamento o come significante
- Esecuzione di un brano individualmente e/o d'insieme
- Abbinamento di brani pre-esistenti al significato e alla funzione del video
- Elaborazione di un brano pre-esistente adattandolo al significato e al contesto

Conoscenze:

Italiano

- Strutture grammaticali della lingua italiana
- Codici fondamentali della comunicazione orale verbale e non verbale, contesto, scopo e destinatario della comunicazione
- Tecniche di lettura analitica e sintetica

Storia e geografia

- Elementi di storia dell'alimentazione e storia materiale delle culture incontrate nel percorso di storia
- Principali problematiche relative all'integrazione, alla tutela dei diritti umani

Lingua straniera

- Strutture grammaticali di base della lingua straniera (livello A2 per l'inglese, fine A1 per la seconda lingua)
- Lessico di base necessario per la gestione di comunicazioni orali in contesti formali e informali
- Codici fondamentali della comunicazione orale verbale e non verbale, contesto, scopo e destinatario della comunicazione
- Regole di base relative a pronuncia e intonazione

→	<p>Arte ed immagine</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementi compositivi di un'opera d'arte - Terminologia specifica - Elementi base di una comunicazione visiva <p>Scienze motorie e sportive</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementi di gestualità espressiva e tecnica – terminologia specifica - Codici di comunicazione Non -verbale - Regole di base di scienze dell'alimentazione e della nutrizione - Aspetti Etici e Regolamenti di alcune discipline sportive(Tennis e Golf) <p>Musica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notazione e uso di strumenti melodici - Software informatici per la registrazione e la gestione del suono (midi sequencer) - Sonorizzazione di immagini <p>Linguaggi Multimediali</p> <ul style="list-style-type: none"> - TIC per realizzare un video
9. Problema da cui parte l'UdA e consegne proposte	<p>La classe partecipa al progetto dal titolo "Il pranzo dei popoli". E richiede la realizzazione di un prodotto multimediale (cortometraggio, ipertesto) che abbia come tema l'analisi di alcuni aspetti del legame esistente tra cibo, culture e territorio. Nella classe si formano quattro gruppi che devono mettere a punto il loro prodotto multimediale/digitale individuando un aspetto particolare a loro scelta e coinvolgendo arte e immagine, lingua straniera e musica. Prima di inviare il lavoro svolto al concorso si richiede a ogni studente di farne una presentazione scritta da svolgere in classe, per poi predisporre in un secondo momento quella ufficiale.</p>

10. Prestazioni corrispondenti (D.M. 9/2010) – Griglia di criteri di valutazione della Prove (ad uso del docente)

10.1. Abilità di interpretare problemi aperti (Strutture di interpretazione)	<p>Cogliere gli elementi chiave del legame esistente tra cibo, culture e territorio</p> <p>Cogliere i collegamenti interdisciplinari e i nessi concettuali sottesi</p> <p>Identificare eventuali punti deboli per prevenire possibili obiezioni</p> <p>Selezionare, tra tutta la documentazione prodotta, almeno tre elementi significativi</p>
10.2. Abilità di applicare strategie risolutive a problemi aperti (Strutture di azione)	<p>Analizzare i documenti presi in considerazione</p> <p>Attribuire un "giusto peso" all'interno dell'equilibrio del percorso ai documenti scelti</p> <p>Confrontare i documenti/materiali</p> <p>Descrivere il prodotto presentato</p> <p>Descrivere in modo dettagliato i punti di vista presenti nel lavoro</p> <p>Utilizzare nelle descrizioni un linguaggio appropriato e comprensibile</p>
10.3. Abilità di riflettere sulle proprie strategie (Strutture di autoregolazione)	<p>Argomentare le proprie proposte</p> <p>Chiarificare le strategie applicate</p> <p>Motivare le proprie scelte</p> <p>Giudicare le strategie applicate</p> <p>Difendere le proprie proposte</p>
11. Metodologia e strumenti	<p>Metodologia: problem solving, brain storming, apprendimento cooperativo, lavoro di gruppo</p> <p>Strumenti: computer, LIM, accesso alla rete, fotocopie/materiale cartaceo, videocamera</p>
12. Modalità valutazione	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa: griglie di osservazione in itinere, eventuali prove formative disciplinari, griglie di autovalutazione - Sommativa: prodotto multimediale, eventualmente griglie di autovalutazione
13. Durata e periodo dell'anno	<p>20 ore complessive</p>

Tabella 33 Esemplificazione di un'unità di apprendimento

Segue la descrizione della prova di competenza riferita alla precedente unità di apprendimento.

1. Codice UdA	X001P
2. Titolo UdA	Presentazione di Indovina chi viene a cena?
3. Destinatari	allievi di una classe terza della Secondaria di primo grado
4. Codice e titolo dell'UdA di riferimento	INDOVINA CHI VIENE A CENA?
5. Competenze che la Prova si prefigge di valutare	<p>Competenze di asse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione a tutela della persona e della collettività • Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali • Produrre testi di diverse tipologie (descrittivo, argomentativo, espositivo) • Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate e schedate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non. <p>Competenze chiave (europee e di cittadinanza):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progettare • Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo • Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni
6. Situazione -problema di partenza e consegne proposte	<p>Si avvicina la data della presentazione del prodotto che il tuo gruppo ha messo a punto per il concorso ed è necessario predisporre una presentazione di accompagnamento. Questo compito è stato affidato a te.</p> <p>Scrivi una presentazione di circa 25 righe che:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descriva brevemente i contenuti generali del lavoro svolto, - metta in luce gli elementi di forza e le scelte effettuate con adeguate argomentazioni a partire da almeno tre documenti/materiali scelti da te per la loro significatività tra quelli utilizzati in classe, - esprima un breve giudizio personale sull'attività

7. Organizzazione della prova

7.1. Fasi e tempi della prova	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentazione della prova e consegna. 2. Lavoro autonomo dello studente sullo stimolo proposto (1 ora e mezza). 3. Consegna della griglia di autovalutazione. 4. Autovalutazione del proprio lavoro da parte dello studente e giustificazione delle proprie scelte (20 minuti); in questa fase lo studente non può correggere il proprio elaborato, ma solo compilare il Modulo di autovalutazione. 5. Consegna degli elaborati degli studenti. 6. Discussione collettiva del lavoro: gli studenti presentano oralmente i propri lavori e le scelte fatte e l'esito della propria autovalutazione
7.2. Elenco dei materiali necessari	1. Elenco di tutti i documenti/materiali utilizzati in classe da consegnare agli studenti insieme alla prova.

8. Prestazioni attese dall'allievo nell'affrontare la situazione-problema proposta

8.1. Come dovrebbe interpretare la prova un soggetto competente (Strutture di interpretazione)	<p>Ci si attende che lo studente:</p> <p>Colga gli elementi chiave del legame esistente tra cibo, culture e territorio</p> <p>Colga i collegamenti interdisciplinari e i nessi concettuali sottesi</p> <p>Identifichi eventuali punti deboli per prevenire possibili obiezioni</p> <p>Selezioni, tra tutta la documentazione prodotta, almeno tre elementi significativi</p>
---	--



<p>→ 8.2. Come dovrebbe affrontare la prova un soggetto competente (Strutture di azione)</p>	<p>Ci si attende che lo studente: Analizzi i documenti presi in considerazione Attribuisca un "giusto peso" all'interno dell'equilibrio del percorso ai documenti scelti Confronti i documenti/materiali Descriva il prodotto presentato Descriva in modo dettagliato i punti di vista presenti nel lavoro Utilizzi nelle descrizioni un linguaggio appropriato e comprensibile</p>
<p>8.3. Come dovrebbe giustificare le proprie scelte / autovalutare il proprio lavoro un soggetto competente (Strutture di autoregolazione)</p>	<p>Ci si attende che lo studente: Argomenti le proprie proposte Chiarifichi le strategie applicate Motivi le proprie scelte Giudichi le strategie applicate Difenda le proprie proposte</p>

9. Prestazioni corrispondenti ai livelli di valutazione (ad uso del docente)

<p>Livello Base: l'allievo esegue compiti semplici in situazioni note Livello Intermedio: l'allievo risolve problemi complessi in situazioni note Livello Avanzato: l'allievo risolve problemi complessi in situazioni anche non note</p>	
<p>9.1 Livello Avanzato</p>	<p>Ci si attende che lo studente di livello Avanzato: Colga gli elementi chiave del legame esistente tra cibo, culture e territorio Colga i collegamenti interdisciplinari e i nessi concettuali sottesi Identifichi eventuali punti deboli per prevenire possibili obiezioni Selezioni, tra tutta la documentazione prodotta, almeno tre elementi significativi Analizzi i documenti presi in considerazione Attribuisca un "giusto peso" all'interno dell'equilibrio del percorso ai documenti scelti Confronti i documenti/materiali Descriva il prodotto presentato Descriva in modo dettagliato i punti di vista presenti nel lavoro Utilizzi nelle descrizioni un linguaggio appropriato e comprensibile Argomenti le proprie proposte Chiarifichi le strategie applicate Motivi le proprie scelte Giudichi le strategie applicate Difenda le proprie proposte • In modo autonomo • Utilizzando in modo adeguato e personale i sussidi dei diversi ambiti disciplinari • Operando e argomentando le scelte con responsabilità e autonomia • Prevedendo possibili obiezioni</p>
<p>9.2 Livello Intermedio</p>	<p>Ci si attende che lo studente di livello Intermedio: Colga gli elementi chiave del legame esistente tra cibo, culture e territorio Colga i collegamenti interdisciplinari e i nessi concettuali sottesi Identifichi eventuali punti deboli per prevenire possibili obiezioni Selezioni, tra tutta la documentazione prodotta, almeno tre elementi significativi Analizzi i documenti presi in considerazione Attribuisca un "giusto peso" all'interno dell'equilibrio del percorso ai documenti scelti Confronti i documenti/materiali Descriva il prodotto presentato Descriva in modo dettagliato i punti di vista presenti nel lavoro Utilizzi nelle descrizioni un linguaggio appropriato e comprensibile Argomenti le proprie proposte Chiarifichi le strategie applicate Motivi le proprie scelte Giudichi le strategie applicate Difenda le proprie proposte • Con l'ausilio di domande guida fornite dal docente, ma con una certa autonomia • Utilizzando in modo corretto i sussidi dei diversi ambiti disciplinari • Eseguendo correttamente le indicazioni</p>

9.3

Livello Base

Ci si attende che lo studente di livello Base:

- Colga gli elementi chiave del legame esistente tra cibo, culture e territorio
- Colga i collegamenti interdisciplinari e i nessi concettuali sottesi
- Selezioni, tra tutta la documentazione prodotta, almeno tre elementi
- Analizzi i documenti presi in considerazione
- Descriva il prodotto presentato
- Descriva in modo dettagliato i punti di vista presenti nel lavoro
- Utilizzi nelle descrizioni un linguaggio comprensibile
- Motivi le proprie scelte
- Giudichi le strategie applicate
- Difenda le proprie proposte
- Confronti in maniera semplice prodotti/materiali
- Con l'ausilio di domande guida fornite dal docente
- Utilizzando alcuni sussidi dei diversi ambiti disciplinari
- Eseguendo alcune delle indicazioni date
- Giustificando in modo semplici le proprie scelte

Tabella 34 Esempificazione di una prova di competenza

4.3 Area disciplinare storico-geografica

a cura del gruppo dei docenti formatori

Perché lo studio della storia in un'età così precoce? L'interpretazione del passato assume un suo significato solo se è in grado di illuminare e reinterpretare il presente, di spiegare e dare profondità alla nostra esperienza attuale. Assume significato quando aiuta un ragazzo che si sente attratto da ideologie autoritarie e militariste del passato a capirne gli esiti possibili, oltre che la genesi e quando offre un'identità e un'appartenenza forti. "Pensiamo alla democrazia ... Per i nostri ragazzi la democrazia è un dato di fatto ... non sanno che è il risultato di un lungo, tormentato, sanguinoso processo storico"¹⁰⁰.

Saper inquadrare nel tempo e nello spazio i nostri attuali modi di vivere ci permette di vederli in una più corretta dimensione, in relazione con i modi di vita del passato o con esperienze a noi contemporanee ma lontane per collocazione geografica o dal punto di vista culturale. Ci permette di percepirci all'interno di una prospettiva più ampia e, quindi, di dare un valore più relativo e meno assoluto al nostro mondo.

L'asse delle fonti deve comprendere una molteplicità di approcci diversi alla disciplina. La ricerca di informazioni¹⁰¹ su manuali e enciclopedie multimediali, su atlanti tradizionali come su mappe digitali, permette di ricostruire quadri generali relativi a culture e civiltà diverse, in cui contestualizzare eventi o tematiche particolari. È inoltre la fonte principale da cui trarre il linguaggio logico-simbolico specifico delle discipline.

L'osservazione e la lettura (supportata da domande guida) di fonti documentarie materiali, scritte o iconografiche, avvicina alla metodologia degli storici e permette di capire che si è sempre in presenza di interpretazioni e ricostruzioni.

Le visite ambientali permettono di contestualizzare gli spazi e gli oggetti del vissuto quotidiano

100. Bevilacqua P., *L'uso della contemporaneità nella storia in I saperi nella scuola del futuro*: atti del Convegno regionale, Rende, 24-26 novembre 1999

101. uno dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola Secondaria di I grado 3

in una più ampia dimensione storico-geografica, sostengono la naturale curiosità dei ragazzi e si prestano facilmente a riflessioni e letture partecipate e personali.

Le narrazioni, anche filmiche o romanzate, facilitano un incontro più vivo, coinvolgente e soggettivo con personaggi, valori e stili di vita passati o lontani da noi, aumentandone il livello di comprensione. Si può partire dalla cronaca locale, nazionale o internazionale e, attraverso problematizzazioni successive, spiegare i fatti narrati riferendoli a contesti via via più ampi e coinvolgendo diverse dimensioni (sociali, economiche, politiche, religiose, ecc.).

L'asse dei nuclei fondanti dà contorno e forma alle tematiche storiche che si vogliono affrontare, senza perdersi nella successione senza inizio e senza fine dei fatti e delle date che si susseguono dalla prima all'ultima pagina di molti libri di storia. Un nucleo fondante è sempre costituito da una rete concettuale propria (una cornice, un frame), spesso già posseduta dai ragazzi, anche se non ancora a livello consapevole. Permette quindi di lavorare sugli organizzatori anticipati, successivamente utilizzati come indicatori per costruire tabelle di raccolta di informazioni e di confronto tra fenomeni ed eventi.

L'asse delle operazioni cognitive e concettuali è quello che permette la discriminazione e, successivamente, la manipolazione dei concetti e costituisce l'asse portante per una didattica dell'apprendistato cognitivo. Corrisponde alla strutturazione degli obiettivi di apprendimento della classe terza della scuola secondaria di primo grado così come sono esplicitati nelle *Indicazioni per il curricolo* relativamente all'insegnamento della storia e della geografia. Le rappresentazioni schematizzate dei concetti rendono visibili e concrete le operazioni della mente e facilitano la trasposizione nel linguaggio verbale di funzioni cognitive come analisi, confronti, astrazioni, ipotesi e problematizzazioni. Le rappresentazioni grafiche sono particolarmente adatte a riprodurre le conoscenze di tipo dichiarativo e diventano facilmente la base per discutere, da diversi punti di vista, soluzioni diversificate allo stesso problema.

Le operazioni mentali presiedono alla *ri-costruzione individuale* e alla *co-costruzione* della conoscenza che può poi essere utilizzata e mobilitata in una molteplicità di produzioni e forme comunicative diverse. La consapevolezza metacognitiva del lavoro della mente è la condizione per *imparare a imparare* (competenza chiave di cittadinanza) e per conseguire un *metodo di studio* personale (traguardo di competenza).

Si riportano, di seguito, un esempio di progettazione di UdA e la relativa implementazione in macrofasi.

1. Codice UdA	XXXX
2. Titolo UdA	DALLE CIVILTÀ PRECOLOMBIANE AI NOSTRI GIORNI
3. Destinatari	allievi di una classe terza della Secondaria Primo Grado
4. Assi culturali/ambiti disciplinari coinvolti	Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva: Italiano Area disciplinare storico-geografica: Storia Area disciplinare matematico-scientifico-tecnologica: Scienze, Tecnologia
5. Prerequisiti	Saper costruire tabelle di confronto in base a indicatori concordati in gruppo.



<p>6. Competenze attese (Traguardi)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'alunno ha incrementato la curiosità per la conoscenza del passato. Si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici. • Conosce i processi fondamentali della storia mondiale • È in grado di riflettere sul percorso di esperienza e di apprendimento compiuto, sulle competenze in via di acquisizione, sulle strategie messe in atto, sulle scelte effettuate e su quelle da compiere. • Ha elaborato un personale metodo di studio, comprende testi storici, ricava informazioni storiche da fonti di vario genere e le sa organizzare in testi. • Sa esporre le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e sa argomentare le proprie riflessioni. • Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici. • Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo. • È in grado di usare le nuove tecnologie e i linguaggi multimediali per supportare il proprio lavoro, avanzare ipotesi e validarle, per autovalutarsi e per presentare i risultati del lavoro.
<p>7. Competenza/e di cittadinanza collegate</p>	<p>Imparare a imparare utilizzando varie fonti e organizzando le proprie conoscenze in schemi, mappe, tabelle e grafici.</p> <p>Collaborare e partecipare: interagire in gruppo contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive.</p> <p>Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo.</p> <p>Comunicare: comprendere messaggi mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti.</p> <p>Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.</p>
<p>8. Contenuti disciplinari/ trasversali trattati nell'UdA</p>	<p>Maya, Aztechi, Inca. I cibi venuti dall'America e la nuova alimentazione in Europa. Lecture da <i>Mi chiamo Rigoberta Menchù</i>.</p>
<p>9. Problema da cui parte l'UdA e consegne pro- poste</p>	<p>Come vivevano le popolazioni amerinde prima dell'arrivo di C. Colombo? Come hanno interpretato, dal loro punto di vista, quella che sui nostri libri è la "scoperta" dell'America? Chi sono gli eredi di quelle antiche civiltà, come e dove vivono oggi?</p> <p>Che cosa coltivavano e mangiavano i nostri antenati prima che si scoprisse l'America e che nuovi cibi arrivassero sulle tavole europee?</p>

10. Prestazioni attese dall'allievo al termine dell'UdA – Indicatori di competenza

<p>10.1 Abilità di interpretare problemi aperti (Strutture di interpretazione)</p>	<p>Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado, anche a livello elementare, di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuare le informazioni esplicite presentate (discriminazione di concetti) attraverso una lettura selettiva guidata da più indicatori • Porsi dal punto di vista di una cultura diversa.
<p>10.2 Abilità di applicare strategie risolutive a problemi aperti (Strutture di azione)</p>	<p>Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado, anche a livello elementare, di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare le proprie mappe e carte mentali • Utilizzare concetti organizzatori per la costruzione di matrici di confronto individuando strutture concettuali (<i>frame</i>). • Descrivere un argomento utilizzando fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, materiali, ecc.) per ricavare conoscenze su temi definiti. • Confrontare società diverse in tabelle a doppia entrata • Sintetizzare un argomento di studio • Formulare definizioni, sommari, commenti, generalizzazioni. • Formulare inferenze, ipotesi, problemi sulla base delle informazioni raccolte e riorganizzate. • Formulare inferenze, ipotesi, problemi sulla base delle informazioni raccolte e riorganizzate. • Formulare <i>report</i> orali di durata prestabilita.

10.3 Abilità di riflettere sulle proprie strategie (Strutture di autoregolazione)	Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente cominci ad essere in grado di : <ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare e descrivere il percorso di studio intrapreso • Saper compilare il <i>format</i> "Cose che non sapevo e che ora so". • Individuarne eventuali punti deboli, difficoltà e momenti di comprensione
11. Metodologia e strumenti	Laboratoriale. Libri, carte geografiche, tabelle nutrizionali, computer.
12. Modalità valutazione	Costruzione di mappe concettuali. Costruzione di griglie di confronto con relativi indicatori. Produzione di definizioni. Report orali di durata prestabilita che tocchi tutti gli argomenti affrontati. Realizzazione di presentazioni.
13. Durata e periodo dell'anno	

Tabella 35 Esempificazione di un'unità di apprendimento

Gli obiettivi e le strategie del *processo didattico-cognitivo* possono essere definiti obiettivi e strategie di compito, in quanto si riferiscono a possibili sequenze di attività (compiti) da organizzare secondo i percorsi prescelti in risposta alla domanda: date le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti e le competenze che la classe si appresta ad imparare, quali sono i percorsi-processi che possono facilitarne e consolidarne l'apprendimento?

È possibile esprimere le strategie d'azione sotto forma di un diagramma di flusso con lo scopo di:

- ridurre la distanza tra allievi e docente, creare un clima favorevole al lavoro di classe e coinvolgere attivamente. Nella prima fase l'obiettivo consiste nel ridurre la distanza allievo-docente e creare un clima favorevole al lavoro
- ridurre la distanza tra allievi e compito e focalizzare l'attenzione
- costruire moduli per la co-costruzione delle conoscenze, la comprensione personale e la memorizzazione che la didattica tradizionale affida, in gran parte, allo studio personale e solitario (a casa) degli studenti
- riflettere su come e che cosa si è imparato (fase metacognitiva)
- valutare l'apprendimento *per* l'apprendimento successivo.

STRUTTURA ORGANIZZATIVA	PROCESSO DIDATTICO-COGNITIVO LE CIVILTÀ PRECOLOMBIANE	STRUTTURA DI CONTROLLO E REGOLAZIONE
Lavoro collettivo del gruppo-classe (lezione dialogata)	1. IMMERSIONE <ul style="list-style-type: none"> • Suscitare l'attenzione <i>visualizzando l'argomento</i>: <ul style="list-style-type: none"> – osservare e commentare a ruota libera l'apparato iconografico del libro di storia – lasciar emergere tutte le preconoscenze e visualizzarle 	L'insegnante è il facilitatore della discussione, sintetizza la discussione, eventualmente la visualizza in una mappa mentale
Lavoro collettivo del gruppo-classe: <i>brainstorming</i>	2. PROBLEMATIZZAZIONE <ul style="list-style-type: none"> • Far individuare categorie superordinate (organizzatori) <i>anticipando la classificazione delle informazioni</i>: <ul style="list-style-type: none"> – individuare i concetti organizzatori appropriati per l'interpretazione di una civiltà (durata, luoghi, struttura sociale, struttura amministrativa e politica, economia, conoscenze, tecnologia, architettura e arte, vita quotidiana, religione). 	
Lavoro in piccoli gruppi sulla base della struttura cooperativa del <i>jigsaw</i>	3. SISTEMATIZZAZIONE <ul style="list-style-type: none"> • Far individuare una molteplicità di informazioni esplicite (discriminazione di concetti) <i>attraverso una lettura selettiva guidata da più indicatori</i>: <ul style="list-style-type: none"> – sottolineare sul testo, con colori diversi le informazioni relative ad ogni indicatore individuato • Far confrontare elementi o società diverse <i>facendo comparazioni in tabelle a doppia entrata</i>: <ul style="list-style-type: none"> – costruire sul quaderno o la tabella per il confronto delle civiltà precolombiane • Far ampliare l'argomento <i>consultando altre fonti di informazione</i>: <ul style="list-style-type: none"> – cercare su altri testi o in internet quelle informazioni di cui il manuale è carente ed aggiungerle in tabella – riflettere sulle carenze del manuale • Attualizzare l'argomento di studio <i>collegandolo alla realtà attuale</i>: <ul style="list-style-type: none"> – Porsi il problema di chi sono gli eredi di quelle antiche civiltà, dove e in quali condizioni vivono oggi – Chiedersi che cosa verrebbe a mancare sulla nostra tavola se non potessimo disporre dei cibi provenienti dall'America e che cosa mangiavano i nostri antenati prima che si importassero. • Far sintetizzare l'argomento di studio <i>costruendo uno schema ad albero o una scaletta per un discorso</i>: <ul style="list-style-type: none"> – riportare sul quaderno il modello scelto 	L'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> • Fornisce assistenza ai gruppi durante l'esecuzione dei compiti • Incoraggia il confronto sulle strategie • Sintetizza il lavoro dei gruppi nel passaggio da una fase all'altra • Fornisce <i>feedback</i> tempestivo e incoraggiante • Manifesta tolleranza dell'errore • Supporta il dialogo: <ul style="list-style-type: none"> – Invita tutti a pensare individualmente – fa esprimere tutti – separa la raccolta di opinioni dalla discussione su di esse – sollecita l'ascolto di tutti – prende in considerazione l'opinione di tutti – pone domande più che fornire risposte – non si ferma alla prima risposta – fa emergere le motivazioni di ogni proposta.
Lavoro individuale a casa	4. CONSOLIDAMENTO <ul style="list-style-type: none"> • Ricostruire le conoscenze acquisite <i>preparando un discorso tra i 6 e i 9 minuti</i>: <ul style="list-style-type: none"> – allenarsi a casa registrandosi 	
Gruppo-classe	5. PROVE DI VALUTAZIONE <ul style="list-style-type: none"> – Presentare ai compagni il proprio discorso – Preparare un menù (comprendente primo, secondo con contorno e frutta) senza alcun cibo importato dall'America 	

Tabella 36 Processo didattico-cognitivo relativo all'UdA Le civiltà precolombiane

4.4 Area disciplinare matematico-scientifico-tecnologica

a cura del gruppo dei docenti formatori

Si riporta un esempio di unità di apprendimento incentrata sull'area disciplinare matematico-scientifico-tecnologica collegata ad alcune discipline delle altre due aree.

1. Codice UdA	X01M
2. Titolo UdA	PASSEGGIATA NELLA NATURA
3. Destinatari	Studenti delle classi terze delle scuole secondarie di primo grado
4. Assi culturali/ambiti disciplinari coinvolti	Area disciplinare matematico-scientifico-tecnologica: Matematica, Scienze Area disciplinare linguistico-artistico-espressiva: Italiano, Scienze motorie e sportive Area disciplinare storico-geografica: Geografia, Storia
5. Prerequisiti	Per la parte di osservazione dell'ambiente, l'unità non ha bisogno di particolari esigenze di conoscenze preliminari, in quanto intende sviluppare la sensibilità nei confronti dell'ambiente naturale privilegiando il coinvolgimento, l'analisi sensoriale e l'esperienza emotiva dei partecipanti. Per la parte topografica sono necessari i seguenti prerequisiti: - Il concetto di rapporto - Saper utilizzare una calcolatrice
6. Competenze attese	<ul style="list-style-type: none"> - Produrre riduzioni di scala - Utilizzare scale graduate in contesti significativi per le scienze e per la tecnica. - Sentirsi parte dell'ambiente che ci circonda, comprenderne gli aspetti fisici, antropici anche nella loro dimensione evolutiva. - Acquisire il senso civico e la coscienza ecologica, riflettendo sul proprio rapporto con l'ambiente e sull'impatto che ogni azione ha su di esso. - Avere consapevolezza che l'ambiente di vita è un sistema dinamico di specie viventi in continua relazione tra loro. - Essere responsabili verso se stessi, gli altri e l'ambiente: avere la consapevolezza dell'impatto umano sull'ambiente e della costante interazione tra atmosfera, idrosfera, litosfera e biosfera. - Sviluppare e affinare l'osservazione e la percezione delle caratteristiche del paesaggio utilizzando diverse metodologie. - Saper dare una spiegazione scientifica dei fenomeni, utilizzando gli strumenti appropriati e raccogliendo ed interpretando dati. - Descrivere e spiegare semplici fenomeni scientifici con un linguaggio scientifico appropriato <p>Linguaggio della geo-graficità</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero), utilizzando consapevolmente punti cardinali, scale e coordinate geografiche, simbologia. - Leggere e comunicare consapevolmente in relazione al sistema territoriale, attraverso il linguaggio specifico della geo-graficità, ovvero attraverso termini geografici, carte, grafici, immagini (anche da satellite), schizzi, dati statistici. <p>Immaginazione geografica</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Vedere" in modo geograficamente corretto e coerente, paesaggi e sistemi territoriali lontani (anche nel tempo) nei diversi aspetti, utilizzando carte, grafici, immagini, dati statistici, relazioni di viaggiatori, testi descrittivi, ecc. <p>Metodi, tecniche, strumenti propri della Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere carte stradali e piante, utilizzare orari di mezzi pubblici, calcolare distanze non solo itinerarie, ma anche economiche (costo/tempo), per muoversi in modo coerente e consapevole. - Utilizzare nuovi strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico (telerilevamento e cartografia computerizzata).



7. Competenza/e di cittadinanza collegate	<p>Imparare a imparare: Prende appunti in modo autonomo Sa ordinare cronologicamente e logicamente le conoscenze Organizza le proprie conoscenze utilizzando schemi, mappe, tabelle e grafici. Espone autonomamente un argomento, utilizzando una scaletta come guida Sa realizzare oggetti didattici per comunicare una conoscenza (cartelloni, scenetta, ...) È in grado di auto valutare il proprio percorso di apprendimento È in grado di auto valutare le proprie abilità</p> <p>Comunicare: Fa interventi pertinenti al momento opportuno per chiedere un chiarimento, apportare il proprio contributo o presentare il proprio punto di vista Sa ascoltare l'interlocutore fino a quando questi termina l'intervento Non commenta a sproposito gli interventi altrui (compagni o insegnanti) Aspetta il proprio turno per intervenire</p> <p>Collaborare e partecipare: Sa condividere i compiti con gli altri e non esclude nessuno È capace di mediare la propria posizione con quelle dei compagni e degli insegnanti per raggiungere una posizione condivisa Sa contribuire all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, valorizzando le proprie e le altrui capacità e comprendendo le proprie e difficoltà. È disponibile a condividere sentimenti e idee. Sa controllare la competitività; è propositivo e non impositivo Accetta le decisioni prese dal gruppo, anche se diverse dalla sua proposta</p>
8. Contenuti disciplinari/ trasversali trattati nell'UdA	<p>Lessico disciplinare Rappresentazioni cartografiche del territorio</p>
9. Problema da cui parte l'UdA e consegne proposte	<p>Quali, quante cose e attraverso quali punti di vista posso imparare e osservare da una passeggiata all'aria aperta o dall'osservazione di un ambiente?</p>

10. Prestazioni attese dall'allievo al termine dell'UdA – Indicatori di competenza

10.1 Abilità di interpretare problemi aperti (Strutture di interpretazione)	<p>Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuare le informazioni necessarie sulle cartine per il trekking. • Individuare e distinguere gli elementi naturali e antropici negli ambienti reali e nelle immagini. • Riconoscere ed interpretare le forme presenti nell'ambiente naturale. • Cogliere il fatto che gli ambienti subiscono delle modificazioni e saper individuare i fattori che determinano queste variazioni. • Individuare e distinguere i diversi canali percettivi utili allo scopo. • Riconoscere nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, estetiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare • Individuare le principali caratteristiche di alcuni componenti essenziali dell'ambiente.
10.2 Abilità di applicare strategie risolutive a problemi aperti (Strutture di azione)	<p>Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ipotizzare la localizzazione delle località non più indicate (modellizzazione matematica, triangoli simili), analizzando cartine più dettagliate e cartine con scale maggiori • calcolare il tragitto (distanza e tempi), capire se è in piano, ipotizzare tempi di percorrenza e preoccuparsi dell'alimentazione adeguata prima e durante lo sforzo fisico • Esplicitare impressioni personali. • Utilizzare un lessico articolato per comunicare le proprie percezioni e sensazioni. • Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, materiali, ecc.) per ricavare conoscenze su temi definiti. • Formulare definizioni, sommari, commenti, generalizzazioni. • Formulare inferenze, ipotesi, problemi sulla base delle informazioni raccolte e riorganizzate. • Utilizzare strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico. • Leggere e interpretare carte topografiche, utilizzando consapevolmente punti cardinali, scale e coordinate geografiche, simbologia. • Sapersi orientare nello spazio fisico • Registrare e conservare dati e campioni raccolti, in modo da poter essere sempre disponibili per lo svolgimento di attività di osservazione e classificazione.

10.3 Abilità di riflettere sulle proprie strategie (Strutture di autoregolazione)	Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di: <ul style="list-style-type: none"> • Argomentare come ha rilevato i dati, come ha ricavato i dislivelli ed i percorsi • Motivare le operazioni effettuate e le proprie scelte • Trovare eventuali errori nello svolgimento del proprio lavoro sulla base dei risultati e del confronto • Giustificare eventuali risultati non conformi a quelli ottenuti da altri • Giudicare i propri risultati in rapporto a quelli ottenuti da altri • Difendere le proprie scelte e i propri risultati rispetto a quelle ottenuti da altri 										
11. Metodologia e strumenti	Metodologia laboratoriale: il lavoro sul terreno rappresenta un'ottima occasione per introdurre il metodo scientifico di indagine attraverso l'osservazione guidata di fenomeni complessi. Si inviteranno gli allievi ad un'attenta osservazione dei vari elementi che costituiscono un ambiente sotto diversi punti di vista: <ul style="list-style-type: none"> - Osservazione dell'ambiente, degli spazi, delle relazioni esistenti fra i vari componenti. - Interventi umani di modifica sia in modo positivo sia in modo negativo. - Utilizzo di carte topografiche - Colori per individuare il colore prevalente che consente di individuare la predominanza di vegetali, di suolo scoperto, di rocce, di insediamenti umani. - Raccolta e fotografie di campioni da analizzare e classificare in laboratorio (rocce, foglie, tronchi, fotografie di fiori, animali, campioni di acqua, di terreno, ...) - Individuazione delle principali caratteristiche storiche e culturali dell'ambiente (interdisciplinarietà con i colleghi) In aula: <ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione dei dati raccolti (costruzione di tabelle, grafici, con uso anche strumenti elettronici) - Descrizione dei campioni raccolti (vegetali, animali, rocce, terreno) - Elementi di classificazione dei campioni raccolti Strumenti: Griglie di analisi Carte e mappe Campioni raccolti nell'escursione Fotografie										
12. Modalità valutazione (formativa e sommativa)	La valutazione verrà in primo luogo affrontata con osservazione degli allievi durante le varie fasi di lavoro sul campo, prendendo in considerazione le strutture di azione richieste. Le tabelle, i grafici, gli esercizi di topografia proposti saranno considerati momenti di valutazione. <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>- Valutazione delle schede compilate</td><td>- Formativa</td></tr> <tr> <td>- Valutazione della discussione intermedia</td><td>- Formativa</td></tr> <tr> <td>- Valutazione della discussione finale dell'attività proposta</td><td>- Sommativa</td></tr> <tr> <td>- Valutazione della relazione finale</td><td>- Sommativa</td></tr> <tr> <td>- Valutazione della prova (X01M)</td><td>- Sommativa</td></tr> </table>	- Valutazione delle schede compilate	- Formativa	- Valutazione della discussione intermedia	- Formativa	- Valutazione della discussione finale dell'attività proposta	- Sommativa	- Valutazione della relazione finale	- Sommativa	- Valutazione della prova (X01M)	- Sommativa
- Valutazione delle schede compilate	- Formativa										
- Valutazione della discussione intermedia	- Formativa										
- Valutazione della discussione finale dell'attività proposta	- Sommativa										
- Valutazione della relazione finale	- Sommativa										
- Valutazione della prova (X01M)	- Sommativa										

Tabella 37 Esemplificazione di un'unità di apprendimento

Bibliografia e sitografia

Bezzi Claudio (a cura di) *Glossario del gruppo tematico "Metodi e tecniche" dell'AIV*, versione 25 febbraio 2012 <http://www.valutazioneitaliana.it>

Cambi Franco, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando Editore, 1996

Cerini Giancarlo, *Il tormentone della certificazione delle competenze*, in *Rivista dell'istruzione*, Maggioli, 2010

CERDP, *Il valore legale del titolo di studio Contesto europeo ed elementi di legislazione comparata*, Servizio studi del Senato della Repubblica, marzo 2011 n. 280

Houchot Alain, Robine Florence et al., *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis Rapport de l'inspection générale à monsieur le ministre*, Ministère de l'éducation nationale français, 2007

Monasta Attilio, *Saperi, competenze e standard per la scuola di base*, in *Scuola e Città*, n. 11 - novembre 1997

Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Raffaello, 2000

Nicoli Dario, *Insegnare per competenze: istruzioni per l'uso, evitando il "burocratese"* <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2011/4/15/SCUOLA-Insegnare-per-competenze-istruzioni-per-l-uso-evitando-il-burocratese-/168184/>, aprile 2011

Spinosi Mariella, *Valutare gli apprendimenti: dai voti ai voti* in *I Quaderni di "Voci della Scuola" Speciale valutazione*, Tecnodid, luglio 2010

Tiriticco Maurizio, *Competenze, come e perché* <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=9398>, marzo 2012

Trinchero Roberto, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006

Risorse web

Sezione del sito dell'UST di Torino dedicata all'obbligo di istruzione e alla didattica per competenze <http://www.usrpiemonte.it/usptorino/PROGETTIuspto/default.aspx>

Sezione del sito Anas sull'obbligo di istruzione <http://www.indire.it/obbligoiistruzione/>

Sito Piazza delle competenze <http://www.piazzadellecompetenze.net>, sito dell'USR Veneto, raccoglie le esperienze più significative realizzate dalle scuole venete

Sito Invalsi <http://www.invalsi.it> risorse sulla valutazione

Sito Scuola ticinese <http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/> risorse didattiche

APPENDICE

Appendice 1. Docenti-formatori coinvolti negli a.s. 2010/11 e 2011/12

FORMATORE	SCUOLA DI SERVIZIO	ASSE CULTURALE
CAPRA Annamaria	Ist. mag. Regina Margherita Torino	storico-sociale
CIPRIANI Anna	Ist. mag. Berti Torino	scientifico-tecnologico
DEL SONNO Antonio	IIS Moro Rivarolo Canavese TO	scientifico-tecnologico
FABIANI Loretta	IIS Boselli Torino	dei linguaggi
FICARA Matilde	IIS Romero Rivoli TO	scientifico-tecnologico
GANGI Rosanna	IIS Lagrange Torino	storico-sociale
GAROFANI Barbara	Lic. scient. Ferraris Torino	dei linguaggi
LAIN Tiziana	Lic. scient. Curie Pinerolo	dei linguaggi
LANFRANCO Daniela	IIS Vittone Chieri TO	scientifico-tecnologico
LORA M. Grazia	IIS Einaudi Alba CN	scientifico-tecnologico
LORENZATO Giorgia	ITCG Fermi Ciriè TO	matematico
PAGANOTTO Ivana Maria	SSI Pellico San Mauro Torinese TO	storico-sociale
PARUZZA Silvia	IC Cervasca CN	matematico
PIAZZA Flavia	Lic. scient. Ferraris Torino	matematico
SANITA' Nadia	IPS Steiner Torino	dei linguaggi
SCHIROSI Patrizia	SSI Alghieri Torino	dei linguaggi
TRINCHERO Germana	ITAS Di Santarosa Torino	matematico
VIO Elisabetta	IC Airasca TO	scientifico-tecnologico

Appendice 2. Docenti delle scuole superiori che hanno preso parte alla formazione di base a.s. 2010/11

Edizione di corso Torino città

DENOMINAZIONE	LOCALITÀ	ASSE LINGUAGGI	ASSE STORICO-SOCIALE	ASSE MATEMATICO	ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO
IC Castello di Mirafiori	TORINO	Dealessi Maria Teresa Lettere, ...	Serafino Cristina Lettere, ...	Daimo Matematica Ref. Invalsi	Gastaldi Matematica
IC via Bardonecchia	TORINO	Porcelli Margherita Lettere, ... Ref. Dipartimento	Molinaro Ornella Lettere, ...	Nessi Valentina Matematica ...	
IC Corso Regio Parco	TORINO	Spoto Marina Lettere, ...	Mazzanti Maria Stella Lettere, ...	Pisano Giuseppina Matematica ...	Tofani Massimiliano Matematica ...
IC Leonardo da Vinci	TORINO	Casini Tiziana Inglese	Settanni Monica Lettere, ...		Cilli Leonardo Tecnologia
IC Marconi-Antonelli	TORINO	Aloi Rosanna Lettere, storia, ... FS POF	Martina Antonella Lettere, storia, ...	Verri Silvano Matematica e scienze Prog. PQM	Rosso Brunella Tecnologia
IC Pacinotti	TORINO			Ingrao Maria Grazia Matematica ...	
IC Padre Gemelli-Pola	TORINO	Fierro Maria Pia Inglese	Sulis Simonetta Lettere, ...	Franceschetti Laura Matematica ...	Carbone Giuseppina Matematica ...
IC Saba	TORINO	Ilgrande Laura Lettere ... FS rapp. Famiglie e territorio	Palladino Ivana Lettere, ...	Delù Alessandra Matematica ... FS innovazione	Notario Marianna Matematica ... FS innovazione
IC Salvemini Colombo	TORINO	Contristano Elena Lettere	Balbo Elisabetta Lettere, ...	Pisani Angela Matematica e scienze	Bacciolo Silvia Matematica e scienze
IC Tommaseo Calvino	TORINO	Rivoira Maria Cecilia Lettere, ...	Bresci Michela Lettere, ...	Pisoni Maria Luisa Matematica ...	Borgo Fiorella Matematica ...
IC via Montevideo via Tunisi	TORINO	Cantamessa Daniela Lettere, ...		Solano Francesca Matematica ...	
IC via Casteldelfino	TORINO	Morelli Danila Elisa Lettere, ...	Russo Silvana sostegno		Modugno Iolanda Ed. Tecnica
IC via Ricasoli	TORINO	Maroglio Simona Maria Inglese	Tulliach Anna Maria Lettere, ...	Passaggio Anna Maria Matematica ...	Caudana Anna Maria Tecnologia
IC via Sidoli via Palma	TORINO	Damarco Gabriella Inglese	Ranalli Marta Maria Sostegno (lettere)	D'Aquino Paolo Matematica ...	Nociti Marisa Matematica ...
SSI Alberti	TORINO	Panelli Stefania Sostegno Vicaria			Lanino Lucia Tecnologia
SSI Alighieri	TORINO	Periello Maria Teresa Lettere, ...	Marchese Silvana Lettere, ...	Griffa Michela Matematica ...	Ferrero Germana Matematica ...

DENOMINAZIONE	LOCALITÀ	ASSE LINGUAGGI	ASSE STORICO-SOCIALE	ASSE MATEMATICO	ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO
SSI Antonelli	TORINO	Boccardo Giuseppina <i>Inglese</i>	Mucci Laura <i>Lettere, ...</i>	Lusso Anna Maria <i>Matematica ...</i>	
SSI Calamandrei	TORINO	Revel Gabriella <i>Lettere, ...</i>	De Luca Maria <i>Lettere, ...</i>	Pirulli Elisabetta <i>Matematica ...</i>	Lorusso Domenica <i>Matematica ...</i>
SSI Convitto Umberto I	TORINO	Settembrini Anna Maria <i>Inglese Ref. Dip. Lingue straniere</i>	Quaregna Elisabetta <i>Lettere, ... FS didattica</i>	Lauro Laura <i>Matematica ... Ref. Dip. Matematica</i>	Capecchi Gabriella <i>Matematica ... Ref. Lab. Scienze</i>
SSI Foscolo	TORINO	Valente Gabriella <i>Lettere, ...</i>	Drago Venera Maria <i>Lettere, ...</i>	Messina Noemi <i>Matematica ...</i>	
SSI Frassati	TORINO	Assayas Wanda <i>Lettere, ...</i>	D'Angelo Lucia <i>Lettere, ...</i>	Gobetto Marialuisa Linda <i>Matematica Coll. DS</i>	Mantello Laura <i>Matematica</i>
SSI Bobbio	TORINO	Luzzi Anna <i>Inglese</i>	Garabo Patrizia <i>Lettere, ...</i>	Belcastro Caterina <i>Matematica ...</i>	Lissoni Maria <i>Matematica ...</i>
SSI Nievo Matteotti	TORINO	Ceretto Isabella <i>Lettere, ...</i>	Lovaglio Adriana <i>Lettere, ... Ref. Dipartimento</i>	Ferrero Tiziana <i>Matematica Ref. Dipartimento</i>	Catena Anna Felicia <i>Tecnologia</i>
SSI Palazzeschi	TORINO	Caropreso Maria Gabriella <i>Arte e immagine Commiss. POF</i>	Donato Patrizia <i>Lettere Ref. POF</i>	Tonelli Paola Maria <i>Matematica Ref. Invalsi</i>	Ricaldone Laura <i>Tecnologia Comm POF</i>
SSI Vian	TORINO	Sardo Maria Teresa <i>Lettere, storia, ...</i>	Corgiat Mecio Silvia <i>Lettere, storia, ...</i>	Colombo Maria Luisa <i>Matematica e laboratori</i>	Serentha Marisa <i>Tecnologia, lab.</i>
SSI Viotti	TORINO	Siciliano Ester <i>Musica</i>	Fronticelli Baldelli Maria <i>Storia e geografia Collab. DS</i>	Palermo Maria Grazia <i>Matematica ...</i>	Berretta Claudio <i>Sostegno Ref. Fasce deboli</i>
Don Bosco	TORINO	Scimone Antonio <i>Lingue straniere</i>	Canova Alessandra <i>Lettere, ...</i>	Scimone Massimiliano <i>Matematica ...</i>	
M. Ausiliatrice	TORINO	Stara Cristina <i>Arte e immagine</i>	Mina Stefania <i>Lettere ...</i>	Sarotto Massimiliano <i>Matematica e infor.</i>	Ridolfi Maria Teresa <i>Tecnologia</i>
M. Consolatrice	TORINO	Robuschi Eleonora <i>Italiano, ...</i>	Testa Giorgio <i>Italiano, ...</i>	Destradis Carmelisa <i>Matematica ...</i>	Prino Daniela <i>Tecnologia</i>
M. Rua	TORINO	Mussetta Graziella <i>Italiano, ...</i>		Piretto Maria Teresa <i>Matematica ...</i>	
Sacra Famiglia	TORINO	Masserio Marco <i>Inglese</i>	Buzzola Laura <i>Lettere ...</i>	Francisetti Maria Grazia <i>Matematica ...</i>	Grassis Massimo <i>Tecnologia</i>
Valsalice	TORINO	Garritano Valeria <i>Lettere</i>	Canavero Davide <i>Lettere ...</i>	Fraire Valentina <i>Matematica e scienze Ref. Invalsi</i>	Olivazzo Andrea <i>Tecnologia</i>
SSI Don Milani	DRUENTO	Sauchelli Edio Ed. <i>Musicale Ref. Continuità</i>			Gianoli Silvana <i>Matematica ...</i>
IC Murialdo	CERES	Realmuto Giuseppina <i>Italiano, ... Vicaria</i>	Tetti Paola <i>Italiano, ... Ref. Orientamento</i>		
IC	FIANO	Arnelli Maria Paola <i>Lettere, ... FS agg.</i>	Mastroianni Maria <i>Lettere, ...</i>		

Edizione di corso Torino città

DENOMINAZIONE	LOCALITÀ	ASSE LINGUAGGI	ASSE STORICO-SOCIALE	ASSE MATEMATICO	ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO
IC	AIRASCA	Aliberti Paola <i>Inglese</i>	Codignola Luisella <i>Lettere, ... FS POF</i>	Cavallaro Venera <i>Matematica ... Tutor PQM</i>	Granero Nadia <i>Matematica ...</i>
IC	ALMESE	Bagattini Laura <i>Italiano, ... Comm. Curricoli</i>	Bertolo Marinella <i>Storia Comm. Curricoli</i>	Cifariello Luisa <i>Matematica comm. Curricoli</i>	Rocci Silvia <i>Ed. Tecnica Ref. Orientamento Comm. Curricoli</i>
SSI Ferrari	AVIGLIANA	Miglio Franco <i>Lettere, ... Area progettuale e autovalutazione</i>	Miglio Franco <i>Lettere, ... Area progettuale e autovalutazione</i>	Rosa Patrizia <i>Matematica ...</i>	Riccio Ivana <i>Matematica ...</i>
IC	BEINASCO	La Mattina Lina <i>Italiano, ... FS</i>	Vantaggiato Simona <i>Lettere, ...</i>	Sordano Maria Concetta <i>Matematica ...</i>	Prastaro Barbara <i>Matematica ...</i>
IC "Caffaro"	BRICHERASIO	Mento Debora <i>Lettere, ...</i>	Beccaria Roberto <i>Lettere, ...</i>		Tebaldini Elio <i>Tecnologia</i>
IC	CAMBIANO	Tabasso Anna <i>Ed. artistica</i>	Veglia Monica <i>Lettere, ...</i>	Di Biccari Paola <i>Matematica ... FS valutazione</i>	Caranzano Flavia <i>Matematica ... FS valutazione</i>
IC	CANDIOLO			Pratelli Letizia <i>Matematica ...</i>	Caprio Pietro <i>Matematica ...</i>
SSI Primo Levi	CARMAGNOLA	Borsolani Luca <i>Lettere, ...</i>	Pochettino Antonio <i>Lettere, ...</i>	Costanzo Anna Maria <i>Matematica ... Vicaria</i>	Dealbera Armida <i>Matematica ... Ref. Comm. Valutazione</i>
IC	CASELETTE			Gianesella Graziella <i>Matematica Ref. Comm. Valutaz.</i>	
SSI O. Levi	CHIERI	Gangemi Aida <i>Francese</i>	Ronco Carla <i>Lettere</i>	Nebbia Antonella <i>Matematica ...</i>	Carbone Carla <i>Matematica</i>
IC	COAZZE	Margarita Giuseppina <i>Italiano, ...</i>	Foppiani Tiziana <i>Italiano, ...</i>		Lumia Daniele <i>Ed. Tecnica</i>
IC Frank	COLLEGNO	Frassi Daniela <i>Lettere, ...</i>	Aloi Elisabetta <i>Lettere, ...</i>	Trabucco Loredana <i>Matematica ...</i>	Ferrero Paolo <i>Tecnologia</i>
IC	CUMIANA	Bigo Elisabetta <i>Ed. musicale</i>	Ballario Clelia o Ruffinato Alessandra <i>Lettere, ...</i>	Pinto Annunziata <i>Ed. Artistica</i>	Accusani Eugenia o Rovera Barbara <i>Matematica ...</i>
IC F. Gonin	GIAVENO	Oliva Silvia <i>Lettere, ...</i>	Portigliatti Barbos Monica <i>Lettere, ...</i>	Montani Marco <i>Matematica ...</i>	
IC 66 Martiri	GRUGLIASCO	Di Vincenzo Mirella <i>Lettere</i>	Terreno Maria <i>Lettere, ... FS</i>	Scavazza Antonella <i>Matematica ...</i>	Genta Loredana <i>Tecnologia</i>
IC Di Nanni - Europa Unità	GRUGLIASCO	Ridella Laura <i>Lettere</i>	Leo Teresa Maria <i>Lettere POF</i>	Polidori Silvana <i>Matematica ...</i>	Flaccavento Carmen <i>Matematica Ref. Invalsi</i>
IC King-Levi	GRUGLIASCO	Bodini Maria Grazia <i>Lettere, ...</i>	Rubino Angela <i>Lettere, ...</i>		

DENOMINAZIONE	LOCALITÀ	ASSE LINGUAGGI	ASSE STORICO-SOCIALE	ASSE MATEMATICO	ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO
SSI Pirandello	MONCALIERI	Cotto Emanuela <i>Arte e immagine</i>	Casucci Angelica <i>Lettere, ...</i>	Nota Margherita <i>Matematica ...</i>	Scaldaferri Pasqualina <i>Tecnologia</i>
SSI via Sanguone	NICHELINO	Mayda Daniela <i>Italiano, ... FS documentazione</i>	Selvaggi Sergio <i>Italiano, ... Comm. Valutazione</i>	Rivillito Isabella <i>Matematica ...</i>	Landro Monya <i>Matematica ...</i>
IC Gobetti	NONE	Pucci Daniela <i>Inglese</i>	Codispoti Gregorio <i>Lettere, ...</i>	Di Marino Silvia <i>Matematica ...</i>	
SSI Des Ambrois	OULX	Chirico Giuseppa <i>Italiano, ...</i>	Borgis Roberto <i>Italiano, ...</i>	Sereno Maria Grazia <i>Matematica ...</i>	Vespa Maria Luisa <i>Matematica e scienze</i>
SSI Brignone	PINEROLO	Mossotti Mauro <i>Ed. musicale</i>	Zanella Manuela <i>Lettere, ...</i>	Migliore Teresa <i>Matematica ...</i>	Magnarini Giancarlo <i>Ed. Fisica</i>
SSI Lidia Poet	PINEROLO	Delfino Claudia <i>Italiano, ...</i>	Tavella Silvia <i>Italiano, ...</i>	Mangiardi Francesco <i>Matematica ...</i>	
SSI Cruto	PIOSSASCO	Brussino Patrizia <i>Italiano, ... ref. Commiss. Continuità</i>	Coppola Emilia <i>Italiano, ... Commiss. Continuità</i>		
IC	POIRINO	Schicchitano Emanuela <i>Lettere</i>	Longo Roberta <i>Sostegno</i>	Fogliato Lucia <i>Matematica e scienze</i>	Fabaro Rosaria <i>Tecnologia</i>
SSI Gobetti	RIVOLI	Brusa Margherita <i>Lettere, ... FS POF</i>	Ravallese Cinzia <i>Lettere FS POF</i>	Pisanello Maria Pia <i>Matematica</i>	Fiorentino Maria Rosaria <i>Tecnologia</i>
IC	SANT'AMBROGIO	Bechis Filippo <i>?materia</i>		Franchino Elisa <i>Matematica ...</i>	
IC Falcone	SANTENA	Iannone Franca <i>Lettere, ... Comm. Valutaz. Apprendimenti</i>	Formichella Angela <i>Lettere, ... FS POF</i>	Baronchelli Daniela <i>Matematica, ... Sperimentazione LIM</i>	Roggero Ivana <i>Matematica Curricoli verticali e valutazione</i>
IC Giuliano	SUSA	Avella Silvana <i>Lettere, ...</i>			Brusin Rosa Silvia <i>Tecnologia</i>
IC Marro	VILLAR PEROSA	Bocchiardo Giovanni Michele <i>Lettere</i>	Cancila Maria <i>Lettere</i>	Giusti Francesco <i>Matematica</i>	Vilianis Andrea <i>Matematica</i>
San Luigi	CHIERI	Lucato Silvana <i>Francese e inglese</i>	Fioraso Stefania <i>Italiano, ...</i>	Fasolo Anna <i>Matematica ...</i>	
Maria Ausiliatrice	GIAVENO	Bergeretti Cosetta <i>Ed. musicale</i>	Leccisotti Luisa <i>Arte e immagine</i>	Ruggiero Antonella <i>Matematica e scienze</i>	Finatti Daniele <i>Matematica e scienze</i>
La Salle	GRUGLIASCO	Garini Roberta <i>coord. Didattica</i>			
Maria Immacolata	PINEROLO	Velardi Magda <i>Inglese ref. Orientam.</i>	Bruno Sara <i>Lettere, ...</i>	Darò Lorella <i>Matematica ...</i>	Brugiafreddo Monica <i>Tecnologia</i>
Murialdo	RIVOLI	Rubiolo Marco <i>Francese</i>	Bellini Barbara <i>Italiano, ...</i>	Brillada Tiziana <i>Matematica ...</i>	Viero Giovanna <i>Arte e immagine Tecnologia</i>

Edizione di corso della provincia nord e nord-est

DENOMINAZIONE	LOCALITÀ	ASSE LINGUAGGI	ASSE STORICO-SOCIALE	ASSE MATEMATICO	ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO
IC	BALANGERO	Loti Laura <i>Ed. Musicale Resp. Comm. Curricolo e valutaz e Invalsi</i>	Manduca giorgio <i>Italiano, ... Ref. Lab. Scuola-formazione</i>	Beninato Carmela <i>Matematica e scienze FS orientam.</i>	Mazzone Maria Piera <i>Matem. E scienze</i>
SSI Pertini	BANCHETTE	Rogai Francesca <i>Lettere, FS valutaz</i>	Borriello Paola, <i>Lettere, collab. DS</i>	Lazzaro Laura <i>Matematica ..., Commiss. Valutaz.</i>	Grillo Rosa <i>Matematica ... Fiduciaria</i>
SSI Fermi	BUROLO	Perinetti Anna Adriana <i>Lettere, ...</i>	Tonso Aida <i>Lettere, ...</i>	Bertino Lucia <i>Matematica ...</i>	Orione Loretta <i>Matematica ...</i>
SSI Gozzano	CALUSO	Natali Marina <i>Lettere, ...</i>	Bagnato Maria Carla <i>Lettere, ...</i>	Becchis Marzia <i>Matematica ...</i>	Marone Orsola <i>Matematica ...</i>
SSI Demonte	CASELLE	Facta Miranda <i>Lettere, ...</i>	Bertello Amedea <i>Lettere, ...</i>	Pinciarioli Beatrice <i>Matematica ...</i>	Voersio Graziella <i>Matematica ...</i>
IC	CASTIGLIONE TORIN.	Manzone Rosalba <i>Lettere, ... FS orien</i>	Gallino Antonella <i>Lettere, ...</i>		Danove Gabriella <i>Tecnologia</i>
IC Murialdo	CERES			Maronero Laura <i>Matematica ... Ref. POF</i>	Mulatero Bruno <i>Matematica ...</i>
SSI Cosola	CHIVASSO				Millerba Ornella <i>Matematica ...</i>
SSI	CIRIE'	Bedendo Laura <i>Lettere</i>	Toffano Carla <i>Lettere</i>	Righi Rossella <i>Matematica ...</i>	Bianchetta Lucia <i>Tecnologia</i>
IC	CORIO	Menghini Valeria <i>Italiano, ...</i>	Pastore Caterina <i>Italiano, ...</i>	Caligara Paolo <i>Matematica ...</i>	Perona Patrizia <i>Tecnologia</i>
SSI Cena	CUORGNÈ	Lorenzatti Anita <i>Inglese</i>	DegliInnocenti Margherita <i>Lettere, ...</i>	Cabello Franca <i>Matematica ...</i>	Roletto Moreno Severino <i>Tecnologia</i>
IC Vidari	FAVRIA	Bianchetta Paola <i>Italiano, ...</i>	Prazzoli Stefania <i>Italiano, ...</i>		
IC	FIANO			Cremona Elisabetta <i>Matematica ...</i>	Giacomelli Ma.Teresa <i>Matematica ...</i>
IC	GASSINO	Platania Enrica <i>Arte e immagine</i>	Tomatis Elisabetta <i>Lettere, ...</i>	Bragardo Manuela <i>Matematica ...</i>	Somà Laura <i>Matematica ...</i>
IC	LANZO TORINESE	Cerniglia Margherita <i>Lettere</i>	Flora Paola <i>Lettere Ref. Prove Invalsi</i>	Nola Rosalia <i>Matematica e scienze</i>	Vesco Lucia <i>Matematica e scienze</i>
IC	NOLE	Curtis Silvia <i>Lettere Commiss. continuità/acc.</i>		Gavotto Miriam <i>Matematica FS Orie.</i>	Vinardi Alberto <i>Matematica</i>
IC Montessori	SAN MAURIZIO CANAVESE	Teppa Daniela <i>Lettere, ...</i>		Favia Maria Giuseppina <i>Matematica ...</i>	
SSI Gramsci	SETTIMO TORINESE	Arena Emanuela <i>Italiano, storia, ...</i>	Zanini Cristina <i>Italiano, storia, ...</i>	Vaccarino Silvia <i>Matematica ..., Coord. Matem.</i>	Poliseno Giovanna <i>Matematica FS per POF</i>
SSI Nicoli	SETTIMO TORINESE	Vinai Luca <i>Lettere, ...</i>	Forasacco Maria Luisa <i>Lettere, ...</i>	Piredda Giovanni <i>Matematica ...</i>	

DENOMINAZIONE	LOCALITÀ	ASSE LINGUAGGI	ASSE STORICO-SOCIALE	ASSE MATEMATICO	ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO
IC Palma	SETTIMO VITTONE	Adessa Stefania <i>Italiano, ... Ref. Cur.</i>	Viero Jessica <i>Italiano, ... Ref. Curricolo</i>		
IC	VEROLENGO	Mantelli Silvia <i>Italiano, ...</i>		Artino Elda <i>Matematica ... FS continuità</i>	Grammegna Annamaria <i>Matematica ...</i>
SSI Alighieri	VOLPIANO	Milone Lucia <i>Arte e immagine</i>	Dellepiane Garabello <i>Giorgio materia?</i>	Taraglio Mario <i>Matematica ...</i>	Chiantor Roberta <i>Materia?</i>
SS. Annunziata	RIVAROLO CANAVESE	Gillio Silvia <i>Lettere, ...</i>		Poletto Riccardo <i>Matematica ...</i>	Genesi Patrizia <i>Tecnologia</i>
Don Bosco	SAN BENIGNO	Negro Alessandra <i>Francese</i>	Secci Clara <i>Italiano, ...</i>	Bosticardo Cecilia Rosa <i>Matematica ...</i>	Catania Maria Chiara <i>Matematica ...</i>

Appendice 3. Espressioni più significative tratte dal quadro europeo di riferimento

ESPRESSIONI CHIAVE CONDIVISE A LIVELLO EUROPEO	DEFINIZIONE
Competenze	Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Fonte: Raccomandazione 2006/962/CE
Competenze chiave	Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Fonte: Raccomandazione 2006/962/CE
Competenze chiave per l'apprendimento permanente	Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:
Qualifica	1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Fonte: Raccomandazione 2006/962/CE
Quadro nazionale di qualifiche QNQ o NQF	Risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti. Fonte: Raccomandazione 2008/C111/01
Quadro europeo delle qualifiche QEQ o EQF	Nel contesto italiano, il termine qualifica si riferisce a titoli di studio e qualifiche professionali.
Risultati dell'apprendimento	Strumento di classificazione delle qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di livelli di apprendimento specifici. Esso mira a integrare e coordinare i sottosistemi nazionali delle qualifiche e a migliorare la trasparenza, l'accessibilità, la progressione e la qualità delle qualifiche rispetto al mercato del lavoro e alla società civile. Fonte: Raccomandazione 2008/C111/01
Conoscenze	Strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi delle qualifiche e per promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità nella società basata sulla conoscenza, nonché l'ulteriore integrazione del mercato del lavoro europeo, rispettando al contempo la ricca diversità dei sistemi d'istruzione nazionali. Fonte: Raccomandazione 2008/C111/01
Abilità	Nel QEQ i livelli sono 8: dal livello 1 più elementare al livello 8, massimo livello di specializzazione in un certo ambito di lavoro o di studio. Ogni livello è descritto in risultati di apprendimento.
Competenze	Descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze. Fonte: Raccomandazione 2008/C111/01
Certificazione dei risultati di apprendimento	Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. Fonte: Raccomandazione 2008/C111/01

Appendice 4. Modello di certificazione delle competenze per il decimo anno di scolarità¹⁰⁸

<p>MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA (*)</p> <p>(DENOMINAZIONE DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA)(**)</p> <p>CERTIFICATO delle COMPETENZE DI BASE</p> <p>acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione</p> <p>N°</p> <p>IL DIRIGENTE SCOLASTICO (***)</p> <p>Visto il regolamento emanato dal Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca (ex Ministro della Pubblica Istruzione) con decreto 22 agosto 2007, n.139; Visti gli atti di ufficio;</p> <p><i>certifica⁽¹⁾</i></p> <p><i>che l... studente/ssa</i></p> <p>cognomenome</p> <p>nato/a il/....../...., a Stato</p> <p>iscritto/a presso questo Istituto nella classe sez.....(****)</p> <p>indirizzo di studio (*****)</p> <p>nell'anno scolastico</p> <p>nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, della durata di 10 anni,</p> <p><i>ha acquisito</i></p> <p>le competenze di base di seguito indicate.</p> <p>(*) Nel caso di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) occorre affiancare al logo del MIUR anche quella della REGIONE di riferimento. (**) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni, occorre sostituire "Istituzione scolastica" con "Struttura formativa accreditata". (***) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni occorre sostituire 'Il Dirigente Scolastico' con 'Il Direttore/Legale Rappresentante della Struttura formativa accreditata'. Per le istituzioni scolastiche paritarie, il certificato è rilasciato dal Coordinatore delle attività educative e didattiche. (****) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni occorre sostituire 'Istituto nella classe ... sezione ...' con "Struttura formativa accreditata". (*****) Nel caso di percorsi di IeFP occorre sostituire 'indirizzo di studio' con 'percorso di qualifica o diploma professionale'.</p>

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI ⁽²⁾	
Asse dei linguaggi	LIVELLI
lingua italiana: <ul style="list-style-type: none"> • padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti • leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo • produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi 	
lingua straniera <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare la lingua ⁽³⁾ per i principali scopi comunicativi ed operativi 	
altri linguaggi <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario • utilizzare e produrre testi multimediali 	
Asse matematico	
<ul style="list-style-type: none"> • utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica • confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni • individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi • analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico 	
Asse scientifico-tecnologico	
<ul style="list-style-type: none"> • osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità • analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza • essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate 	
Asse storico-sociale	
<ul style="list-style-type: none"> • comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali • collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente • riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio 	

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del regolamento citato in premessa (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione).

Lì il

IL DIRIGENTE SCOLASTICO ⁽⁴⁾

.....

Er

(1) Il presente certificato ha validità nazionale.

(2) **Livelli relativi all'acquisizione delle competenze di ciascun asse:**

Livello base: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali

Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione

Livello intermedio: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite

Livello avanzato: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli

(3) Specificare la prima lingua straniera studiata.



Appendice 5. Analisi del questionario sulla certificazione delle competenze

Il questionario relativo alla certificazione delle competenze del I ciclo dell'a.s. 2010/11 è stato compilato da 119 istituzioni scolastiche statali e paritarie della provincia di Torino, su un totale di 173, così suddivise:

	Totale scuole della provincia	Questionari pervenuti		Partecipazione alla formazione	
		n.	%	n.	%
Istituti comprensivi	84	57	68 %	38	67 %
Secondarie di 1° grado statali	55	40	73 %	22	55 %
Secondarie di 1° grado paritarie	34	22	65 %	9	41 %
Totale	173	119		69	

Come si può notare, delle 119 istituzioni scolastiche che hanno restituito il questionario, 69 avevano partecipato alla formazione di base 2010/11 promossa dall'UST.

La prima parte del questionario intendeva rilevare le caratteristiche del modello di certificazione adottato da ciascuna istituzione scolastica.

Il primo quesito, per il quale erano ammesse risposte multiple, esamina gli indicatori di competenza utilizzati. Alcuni differiscono in relazione alla tipologia di scuola (figura 1) e/o alla frequenza al corso sulle competenze (figura 2):

- le discipline sono l'indicatore usato dal 74% delle scuole, con una punta del 91% per le scuole medie paritarie. La percentuale scende al 72,5% per le scuole che hanno seguito il corso sulle competenze.
- i traguardi di competenza delle tre aree disciplinari (linguistico-artistico-espressiva, storico-geografica, matematico-scientifico-tecnologica) sono utilizzati dal 32% delle istituzioni scolastiche;
- le articolazioni del PECuP (identità, relazioni con gli altri, strumenti culturali, convivenza civile) sono state utilizzate unicamente dal 6% delle scuole statali, con una netta prevalenza di scuole che avevano seguito il corso sulle competenze;
- il quadro comune europeo delle lingue (comprensione, parlato, scritto) è stato utilizzato dal 27% delle scuole, con prevalenza delle scuole statali sulle paritarie (19%);
- analogamente le competenze di base dell'obbligo di istruzione hanno costituito indicatori per la certificazione per il 27% del totale delle istituzioni scolastiche, solo per il 14,3% delle paritarie. La partecipazione al corso sulle competenze ha quasi raddoppiato la percentuale delle scuole che hanno adottato questo indicatore.

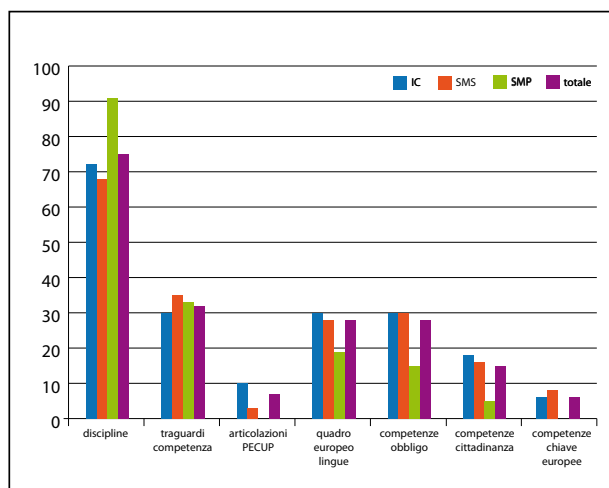


Figura 1 Gli indicatori di competenza in relazione alla tipologia dell'istituzione scolastica

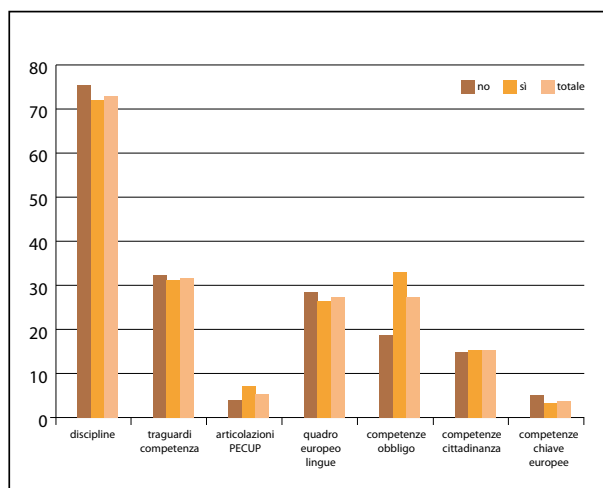


Figura 2 Gli indicatori di competenza in relazione alla frequenza del corso sulle competenze

f) l'utilizzo delle competenze di cittadinanza dell'obbligo di istruzione (imparare ad imparare, progettare, comunicare, ...) è appannaggio prevalente ed apparentemente consolidato della scuola statale (16,3%) rispetto a quella paritaria (5%);

g) ancora meno utilizzate le competenze chiave europee (5%), sconosciute alla scuola paritaria.

La maggior parte delle istituzioni scolastiche ha utilizzato - per ciascun indicatore - 3 livelli di competenza (43% con una punta del 55% delle secondarie di 1° grado statali) o 4 livelli (31,4% con una punta del 42% degli istituti comprensivi). A fronte di un valore medio del 7,6%, il 24% delle scuole paritarie ha operato su 6 o 7 livelli.

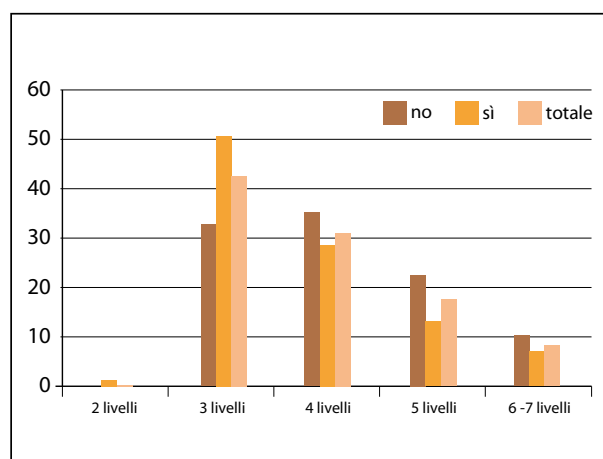
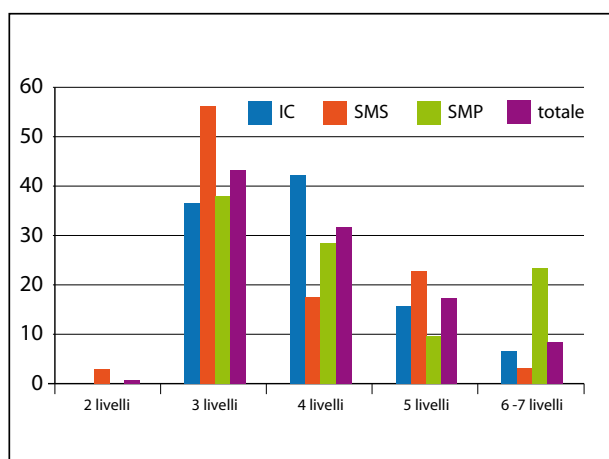


Figura 3 Il numero dei livelli di competenza in relazione alla tipologia dell'istituzione scolastica e alla frequenza del corso sulle competenze

Per rappresentare i livelli di competenza è stata utilizzata un'ampia gamma di codici, variamente associati tra di loro.

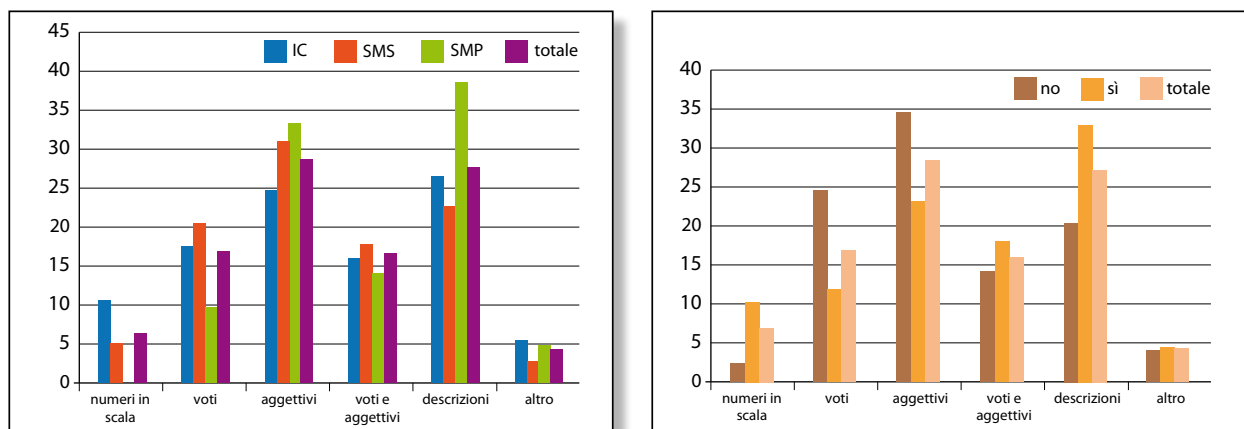


Figura 4 I codici in relazione alla tipologia dell'istituzione scolastica e alla frequenza del corso sulle competenze

I voti sono utilizzati dal 17% delle istituzioni scolastiche quali indicatori di competenza. Il 28% li sostituisce con aggettivi. Il 27,4% utilizza, accanto a voti e/o aggettivi, descrittori dei livelli di competenza. Quest'ultimo criterio prevale nettamente tra le istituzioni scolastiche che hanno frequentato il corso sulle competenze.

L'80% delle istituzioni scolastiche ha utilizzato indicatori e livelli di competenza identici per tutti gli studenti. Le altre hanno adattato le certificazioni al Piano educativo individualizzato degli alunni in situazione di *handicap*, anche in relazione alla gravità; non è tuttavia desumibile dai questionari quali variazioni siano state apportate al modello di certificazione.

Il giudizio globale di maturazione espresso dalla Commissione esaminatrice al termine dell'esame di Stato è stato comunicato agli alunni, trascrivendolo all'inizio o in calce alla certificazione delle competenze, da parte del 46,2% delle istituzioni scolastiche. Di contro il 48,7%, con prevalenza netta delle istituzioni scolastiche che non hanno frequentato il corso, lo ha annotato unicamente negli atti d'esame.

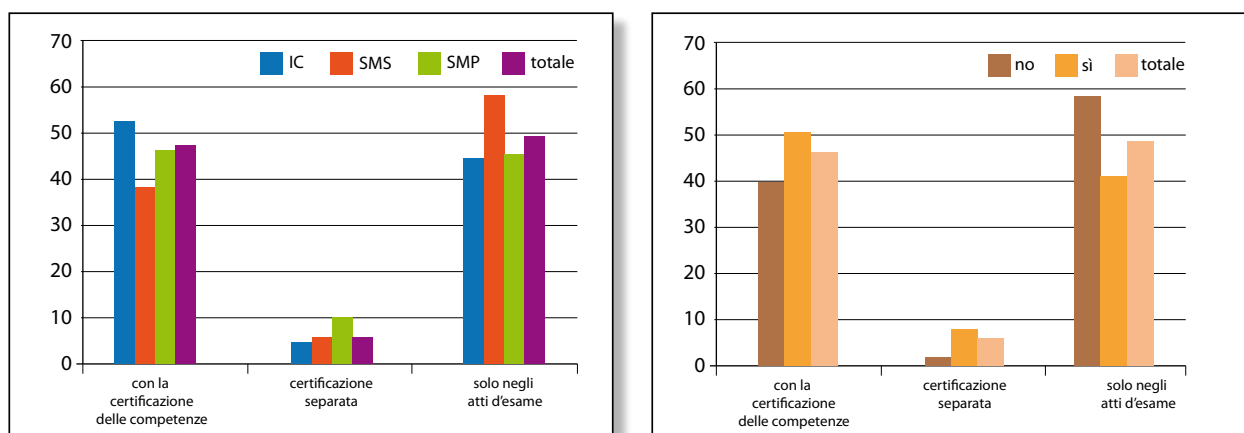


Figura 5 La comunicazione del giudizio globale di maturazione in relazione alla tipologia dell'istituzione scolastica e alla frequenza del corso sulle competenze

Nella seconda parte il questionario intendeva rilevare le modalità organizzative messe in atto dalle istituzioni scolastiche e l'uso della certificazione delle competenze.

Nel percorso di definizione del modello e delle procedure per la compilazione della certificazione, sono stati coinvolti gli organi della scuola a diversi livelli.

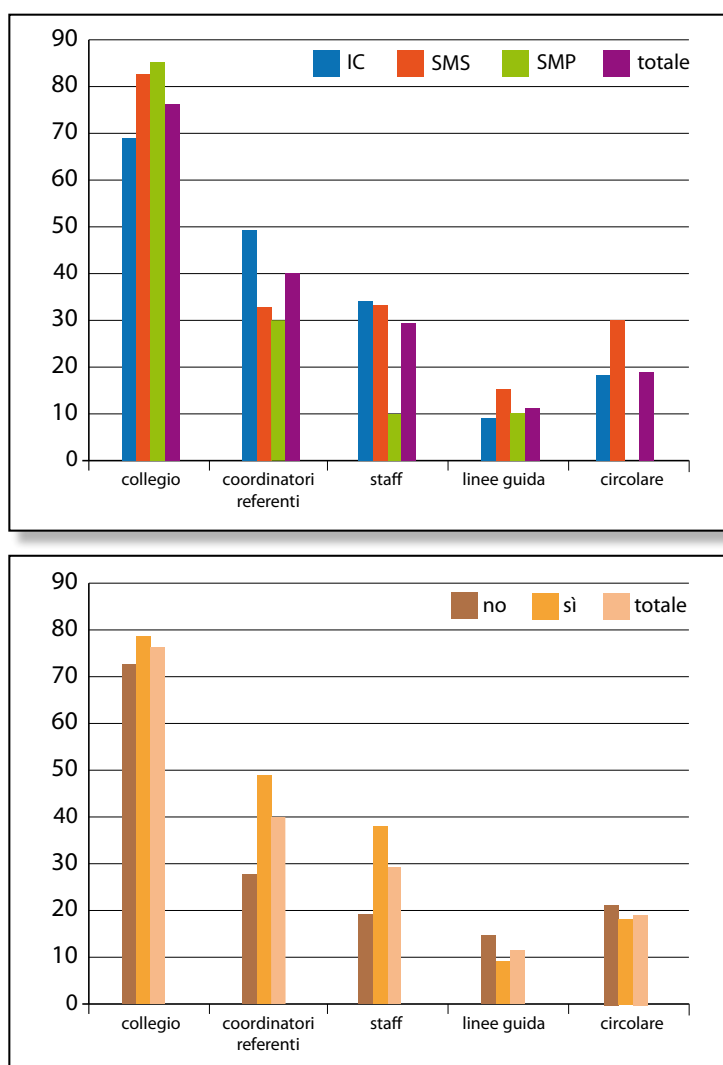


Figura 6 Organi, gruppi di lavoro, procedure in relazione alla tipologia dell'istituzione scolastica e alla frequenza del corso sulle competenze

Nel 76% delle istituzioni scolastiche il modello di certificazione è stato discusso nel Collegio dei Docenti. Il coinvolgimento dei coordinatori dei consigli di classe e dei referenti disciplinari appare nettamente inferiore (40%) ed è presente prevalentemente dalle istituzioni scolastiche che hanno frequentato il corso (49,3 %). Analogo andamento è riscontrabile per quanto riguarda lo staff.

Abbastanza modesta appare l'integrazione dei momenti di discussione con la produzione di documenti a supporto dell'azione dei Consigli di classe: linee guida (11%) e/o circolari interne (19%).

Le competenze e la loro certificazione sono state oggetto di riflessione delle istituzioni scolastiche lungo tutto l'arco dell'anno scolastico, come emerge dalla figura sottostante.

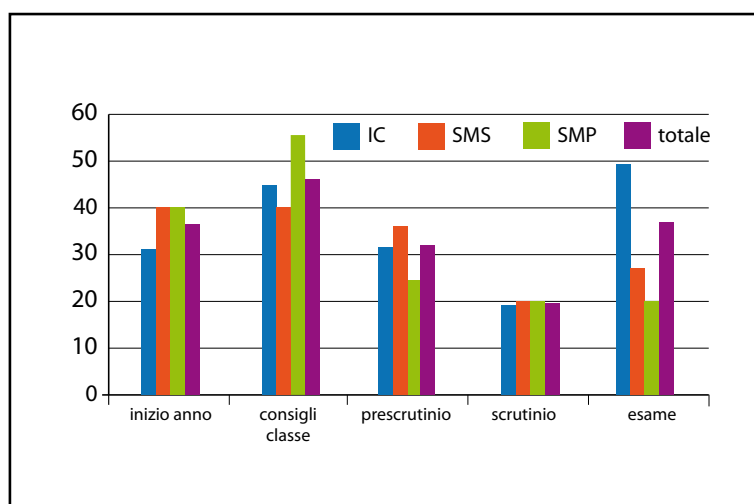
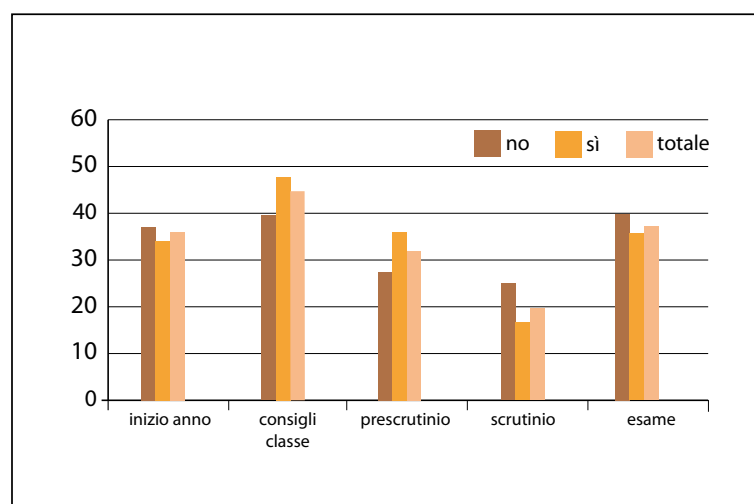


Figura 7 Fasi dell'anno scolastico nelle quali è stato dedicato uno spazio specifico di riflessione sulle competenze individuali e sulla certificazione in relazione alla tipologia dell'istituzione scolastica e alla frequenza del corso sulle competenze



Il 21% delle istituzioni scolastiche che hanno compilato il questionario dichiara di non aver attuato alcun intervento atto a portare a conoscenza degli studenti e dei genitori finalità e struttura della certificazione delle competenze.

Il 79% delle istituzioni scolastiche ha attuato interventi di diversa natura, rivolti sia agli studenti, sia ai genitori, come emerge dalla figura 9. Nelle scuole statali, di maggiori dimensioni, la certificazione appare illustrata agli studenti nel corso dell'anno scolastico e ai genitori attraverso colloqui individuali. La scuola paritaria, invece, ha spesso utilizzato assemblee plenarie dei genitori per l'illustrazione delle finalità e delle caratteristiche della certificazione, il che ha ridotto la necessità di colloqui individuali.

Al di là del dato dichiarato e riportato nella figura, molte certificazioni portano in calce una legenda che illustra codici e indicatori utilizzati.

Sottoutilizzato rispetto alle potenzialità appare il sito della scuola, con un valore medio del 7,7% delle istituzioni scolastiche.

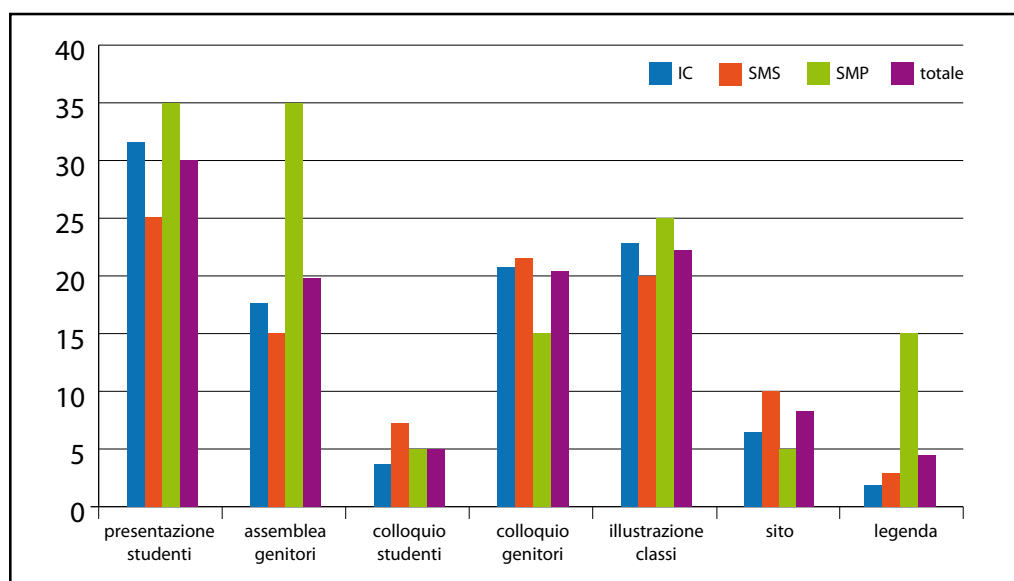


Figura 8 Modalità di consegna/lettura guidata alla certificazione nei confronti degli studenti e dei genitori in relazione alla tipologia dell'istituzione scolastica

Gli indicatori di competenza scelti all'inizio dell'anno scolastico per la certificazione sono stati utilizzati dai consigli di classe anche come supporto alla compilazione del consiglio orientativo dal 57% delle istituzioni scolastiche.

In risposta all'ultima domanda del questionario, le istituzioni scolastiche hanno indicato quanto ritenuto utile per migliorare le modalità realizzative della certificazione.

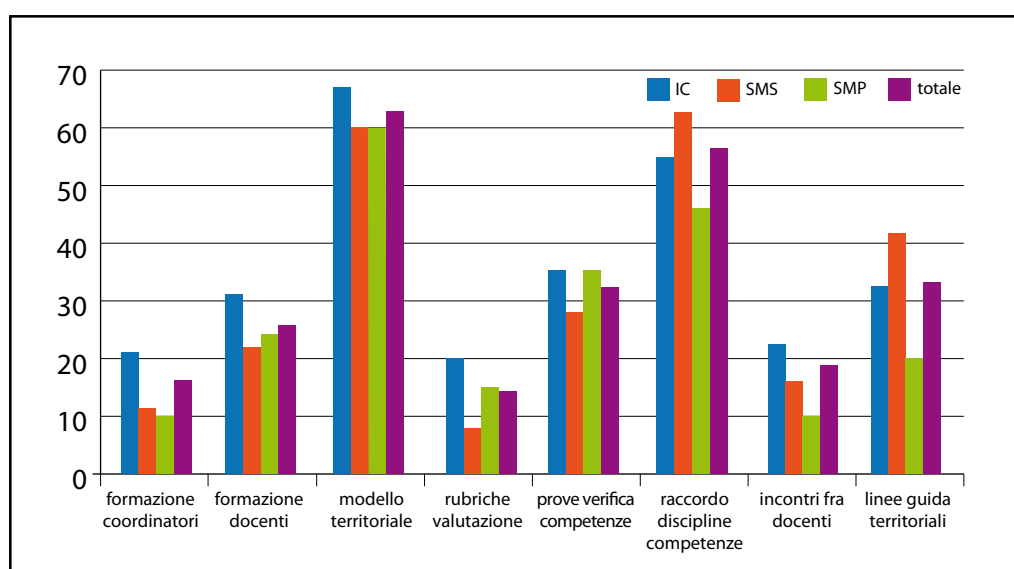


Figura 9 Le richieste per migliorare le modalità realizzative della certificazione in relazione alla tipologia dell'istituzione scolastica

A fronte dell'incertezza interpretativa delle norme e dell'ampia varietà dei modelli adottati dalle istituzioni scolastiche, esse chiedono innanzitutto che sia messo a disposizione un modello (63,2%) e linee guida (33,6%) territoriali o nazionali.

Sul piano più strettamente didattico emergono molte perplessità sul concetto di competenza e sul raccordo fra la valutazione disciplinare e la certificazione delle competenze, da cui le richieste di chiarimenti avanzate dal 56% delle scuole, di formazione di tutti i docenti (27%), di formazione dei coordinatori di classe e/o di dipartimento (16%), di occasioni d'incontro fra docenti per realizzare programmazioni/verifiche congiunte (18%), di prove per la verifica delle competenze (32,5%), di rubriche di valutazione (14,5%). Le richieste più pressanti di formazione e di acquisizione di strumenti di programmazione e verifica delle competenze pervengono dalle istituzioni scolastiche che hanno frequentato il corso.

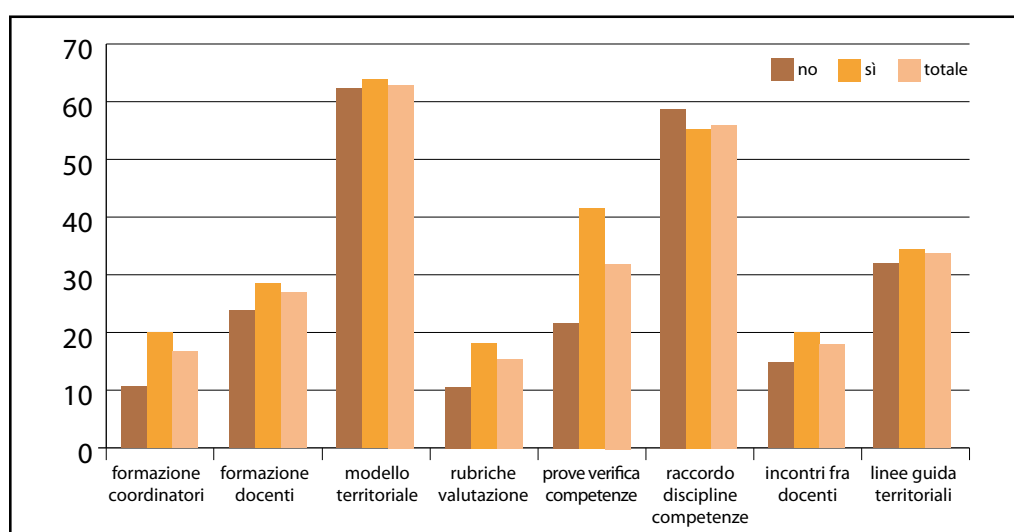


Figura 10 Le richieste per migliorare le modalità realizzative della certificazione in relazione alla frequenza del corso sulle competenze

Il titolo sintetizza l'obiettivo che ci si prefigge con la presente pubblicazione: aiutare le scuole a praticare il concetto ancora un po' oscuro e al tempo stesso un po' temuto delle competenze. Oscuro perché non ancora approfondito adeguatamente e temuto perché fin dai primi indizi è apparso chiaro che comporta ricadute significative nella pratica didattica e implica la necessità di rivedere criticamente quanto già fatto e di introdurre elementi di innovazione. Siamo di fronte ad un vero e proprio cambio di paradigma: dall'insegnamento all'apprendimento. L'attenzione si sposta cioè sulla persona e su ciò che apprende.

Il libro approfondisce le motivazioni che stanno alla base del cambiamento, affronta i temi delle competenze e delle certificazioni nel nostro sistema educativo e propone strumenti di lavoro ed esemplificazioni in grado di indirizzare le scuole nella messa a punto delle attività didattiche e nell'accertamento delle competenze.

Il *focus* è rappresentato dalle scuole Secondarie di I grado e in particolare dalla continuità verticale fra i due gradi delle Secondarie.

Si ringrazia S. Lattes & C Editori SpA per la realizzazione del presente volume.

ISBN 978-88-9059-653-7



9 788890596537